WYCHOWANIE KLASZTORNE.

Manifest tolerancyjny w zasadzie zniósł zakazy, dotyczące klasztorów katolickich, usuniętych z kraju naszego przed 40-tu laty, a reakcja klerykalna usiłuje wykorzystać tę zdobycz dla uszczęśliwienia nas szkołami klasztornemi.

Już kilka miesięcy temu na łamach „Wiary" sławił ksiądz Gnatowski dobrodziejstwa wychowania ściśle wyznaniowego, powierzonego osobom duchownym, ślubami z Kościołem związanym, i ubolewał, że nasze społeczeństwo tak mało je pojmuje i uznaje, tak stale odmawia poparcia próbom zainstalowania u nas szkół klasztornych.

Istotnie bowiem, na pociechę naszą stwierdzić można, że do tej pory nowość ta nie uzyskała gruntu w Królestwie Polskim. Widocznie 40-letnia nieobecność zakonów nie wzbudziła tęsknoty za niemi, lecz raczej utrwaliła nawyknienie do wychowania świeckiego, a może nawet instynktowną nieufność do nauki, stemplem wyznaniowym opatrzonej i poświęcaną duchowną udzielanej ręką. Charakterystyczną odpowiedź jednego z najświatlejszych kapłanów przytacza w swych artykułach ks. Gnatowski: „Szkoła pod kierownictwem duchownym?—mówił. Po co? Żeby do niej zrazić ludzi świeckich?" Ten znał swoich ludzi. Wiedział, że

społeczeństwo nasze nie jest ani antyklerykalnym, ani też klerykalnym, że rządzi się nałogami, a unikając krańcowości wszelkiego rodzaju, równie niechętnie patrzy na wyznaniową jak na bezwyznaniową szkołę. „Niech będzie, jak bywało“ to jego dewiza; ponieważ zaś bywało tak, że szkoła była na wskroś świecką, a księdzu pozostawiano w jego wydziale zupełną autonomję, że ani katecheta nie rządził szkołą, ani szkoła katechetą, więc ogół się do tego porządku przystosował i ani w jednym, ani w drugim kierunku zmienić go nie ma ochoty.

Niemniej istnieją zapędy reformatorskie, pragnące naruszyć ten milczący kompromis, istnieją z obu stron. Cicha lub głośna walka o szkołę rozpoczęła się z chwilą, gdy choć część szkół znalazła się w ręku społeczeństwa i ta walka nigdy nie ustanie. Trudno liczyć na to, by wśród tych zapasów ogół wytrwał na stanowisku biernego oporu na oba fronty. Każdy więc musi myśleć o wzmacnianiu swego własnego stanowiska.

Dalecy jesteśmy od tego, by ubolewać nad upadkiem praw wyjątkowych nawet wtedy, gdy one dotykają naszych przeciwników. Sama *możność* powrotu klasztorów nie powinnaby nas przerażać, o ilebyśmy mogli mieć przekonanie, że one na naszym gruncie nie będą mogły się przyjąć i zakorzenić. Natomiast uważalibyśmy za publiczne nieszczęście, gdyby prądy klerykalne tak się wśród nas wzmogły, że wychowanie klasztorne zjednałoby sobie licznych zwolenników wśród rodziców.

Już nie polityczne i ideowe lecz czysto pedagogiczne względy zmuszają nas uznać ten system wychowania za najgorszy z istniejących.

Przedewszystkim stwierdzamy, że znajduje on poparcie w pierwszym rzędzie tam, gdzie rodzice nie

mogą, nie chcą lub nie umieją oddziaływać pedagogicznie na dzieci. Wielkie rozpowszechnienie wychowania klasztornego we Francji, mającej tak stare antyklerykalne tradycje, temu w znacznej mierze przypisać należy, że tam pozbywanie się dzieci z domu, by rodzicom nie przeszkadzały w pracy lub zabawie, leży w obyczajach. Matki oddają niemowlęta na wykarmienie na wieś, a starsze dzieci do szkoły klasztornej zupełnie z tych samych pobudek, a internaty świeckie pod wielu względami wzorują się na internatach klasztornych, przystosowując się do potrzeb rodzin. Szkoły klasztorne, gdziekolwiek istnieją, gromadzą w pierwszym rzędzie sieroty, potym dzieci matek światowych, dam z arystokracji, wreszcie tak zwane trudne charaktery, z któremi rodzice rady sobie dać nie mogli lub nakoniec dzieci wykolejone skutkiem stosunków rodzinnych. Istnieje bowiem całkiem niesłuszne mniemanie, że szkoła klasztorna specjalną posiada umiejętność naprawiania charakterów i specjalną zdolność zastąpienia domu rodzinnego.

Te jej pozorne zalety tłumaczą się zgoła czym innym. Pierwszą cechą ogólną wychowania klasztornego jest, że ono zrywa bezpośrednie stosunki dziecka z rodzicami. Jestto wprost system hodowania obcości i obojętności względem rodzinnego domu. Listy dziecka, nawet pisane do rodziców, podlegają kontroli i cenzurze. Naturalnie niemożliwe są wobec tego szczere wynurzenia, dotyczące ujemnych cech szkoły, stosunku do przełożonych, a nawet stosunków koleżeńskich. Pierwsze nie przeszłyby przez cenzurę, drugie stanowiłyby nieraz rodzaj denuncjacji przeciw kolegom. Zwyczaj ten rozwija przedewszystkim w dzieciach dyskrecję—w dalszym następstwie obłudę, a nawet pochlebstwo. Cóż dziwnego, że w takim stanie rzeczy listy bywają nieraz pisane nie dla rodziny lecz

dla cenzorów i cenzorek, że zawierają się w nich pochwały dla wielebnych opiekunów, uniewinnienia się z zarzutów i t. p. to jest, że korespondencja z rodziną służy do regulowania różnych spraw lokalnych. Nic dziwnego też, że w każdym klasztorze rozwija się t. zw. „cicha poczta“, stanowiąca wobec klasztornego kodeksu coś w rodzaju zdrady stanu, a będąca tak naturalnym odruchem przeciw krępującej cenzurze. Nic dziwnego, że ta „cicha poczta“ przemyca nieraz mniej niewinne sekrety, niż szczere wynurzenia dzieci do matki. Gdzie prawa są zbyt przeciwne naturze stosunków, kwitnie wszelkiego rodzaju nielegalszczyzna, posiadająca specyficzny urok i hodująca specyficzne nawyknienia moralne. Jest ona też nieodłączną właściwością każdego pensjonatu klasztornego.

Rodzice, oddający dziecko do klasztoru, muszą więc zdawać sobie sprawę z tego, że rozstając się z nim — tracą je. Tracą bowiem zupełnie wpływ na nie, zrywają z nim więzy rodzinnej zażyłości, zamykają sobie drogę do jego serca. Znam bardzo liczne wypadki, gdzie ten wynik klasztornego wychowania utrwalił się na całe życie. Chłód stosunków rodzinnych, traktowanie rodziców wyłącznie jako dostarczycieli środków pieniężnych, obojętność na wszystko, co nie wiąże się bezpośrednio z indywidualnym egoizmem, choćby w stosunku do osobistego zbawienia, oto pierwszy rezultat wychowania klasztornego. Wyhodowaniu pewnej duchowej oschłości sprzyja również powszechne w większości klasztorów prześladowanie osobistych przyjaźni. Cały system zmierza do tego, by niszczyć w zarodku wszystko to, co jest wylewem samorzutnym uczucia lub coby mogło stać się podkładem bujnego życia koleżeńskiego. Celują w tym zwłaszcza klasztory jezuickie i na nich wzorowane pensjonaty Sercanek (zakonnic Sacré Coeur) jakkolwiek

wszystkie kłasztory w mniejszym lub większym stopniu do tego ideału zmierzają.

Godziny rekreacyjne wypełnia dzieciom zabawa, kierowana przez wychowawców i w regulamin ścisły ujęta. Gry zbiorowe, z których wyłączać się nie wolno, zajmują wszystek czas wolny. W czasie posiłków wspólnych odbywają się czytania; rozmowa dozwolona jest tylko wyjątkowo, jako specjalna nagroda lub specjalne uświetnienie uroczystości. Podobnież i przechadzki odbywają się w połączeniu z pacierzami, wykluczającemi pogawędkę poufną. W tych rzadkich okazjach, gdy rozmowa jest możliwą, zabrania się rozmowy parami. Gdy dwuch kolegów lub dwie koleżanki zaczną gawędzić, natychmiast przyłącza się trzeci świadek, przysłany przez zwierzchność szkolną. Ten trzeci, niechętnie traktowany przez gawędzącą dwójkę, często mści się kuciem plotek lub donosów, rozprzęgających stosunki koleżeńskie. Wszelka przyjaźń, o ile się w takim stanie rzeczy wywiązać może, podlega takim prześladowaniom jak zakazany stosunek miłosny—no, i ćwiczy, zawczasu w ukrywaniu miłosnych stosunków. Na ogół jednak węzły przyjaźni są w klasztorze zjawiskiem rzadkim. Znałam wychowanki klasztorne, które mi dowodziły słuszności tego systemu, („boć wszystkie te przyjaźnie nie mają sensu, ani celu, prowadzą tylko do zawodów i rozczarowań.“) Naturalnie taka asekuracja serca od nieszczęśliwych wypadków może mieć też pewne uzasadnienie, ale tylko z punktu widzenia najciaśniejszego jednostkowego egoizmu. To też jest wprost zdumiewającą rzeczą, ile głębokiej oschłości wyhodować umie klasztor nawet u najpoczciwszych natur. Zdumiewającym jest również, jak dziewczęta, kształcące się pod jednym dachem, siedzące lata całe na jednej ławce, grające z sobą w piłkę, sąsiadujące w sypialni, jadalni i kaplicy, mogą niekiedy, rozstając się z sobą,

nic, ale to absolutnie nic o sobie nie wiedzieć. Prócz ogólnej zasady nieprzywiązywania się do rzeczy stworzonych iześrodkowania całego uczucia w miłości Boga przewodniczą tej metodzie i inne względy. Najprzód ten, że koleżeństwo znosi różnice klasowe między dziećmi, a zakonnicy i zakonnice, mimo ślubów ubóstwa, stoją wiernie na straży kastowości. Na klasztornych pensjach kształcą się przecież księżniczki i hrabianki, proste szlachcianki, czasem nawrócone żydówki, często niezamożne sieroty „dobrych“ lub „złych“ rodzin. Jakże tu na to pozwolić, by między istotami, ulepionemi z tak różnych glin, miała powstać koleżeńska zażyłość!! Nieraz nawet wychowawczynie wpajają dzieciom przekonanie, że „w świecie“ nie będzie między niemi nic wspólnego, bo różnice majątku i stanowiska przegrodzą je nieprzebytemi przepaściami. Niekiedy ostrożność posuwa się tak daleko, że tworzy się osobne oddziały dla dzieci mniej zamożnych. Cześć dla tytułu i majątku posuwa się i tak daleko nawet w zewnętrznych formach, że gdy w czasie dorocznego popisu dziewczynki kolejno podchodzą po udzieloną im nagrodę i ukłonem dziękują, hrabiance lub księżniczce zakonnica odnosi ją do krzesła, na którym siedzi obok rodziców. (sic!) Rzecz jasna, gdyby nie to przestrzeganie hierarchji, czyżby arystokracja umieszczała w klasztorach swoje córki!

Czasami może gra tu rolę inna ostrożność, mianowicie lęk, aby dzieci o „trudnych“ charakterach, umieszczane w pensjonacie dla poprawy, nie psuły kolegów lub koleżanek. Od czegóż jednak spryt i przebiegłość, rozwijające się zawsze w prostym stosunku do zakazów i ograniczeń?

Prócz hierarchji towarzyskiej, o której można powiedzieć, że jest narzuconą przez obyczaj światowy, duchowni wychowawcy ustanawiają hierarchję wła-

snego pomysłu, opartą na stopniowaniu cnót i pobożności. Dziatwa szkolna podzielona jest na kilka kongregacji pobożnych, przechodząc niby szereg święceń, zanim dostąpi najwyższego dostojeństwa i znajdzie się w kole wybranych. Dziewczątka, które się jeszcze nie otrząsnęły ze światowego pyłu, zaliczają się do t. zw. zer. Dopiero dzięki wypróbowanej pobożności i dobremu sprawowaniu, polegającym na absolutnym posłuszeństwie regułom ustanowionym, wstępują do kongregacji Dz. Jezus, stamtąd, jeśli zasłużą, do kongregacji św. Stanisława, Anioła Stróża, wreszcie stają się Dziećmi Marji, czyli wybranemi z pomiędzy wybranych. Każda kongregacja ma swoją kaplicę, swoje kolory wstążek (rodzaj oznaki honorowej czy orderu) swoje relikwje, swoje specjalne święta i nabożeństwa. Dzieci Marji, obdarzone szczególnym zaufaniem zakonnic, pomagają im w kontrolowaniu uczennic, podsłuchiwaniu ich sekretów, notowaniu ich szkolnych przewinień, budzą też powszechną niechęć i są postrachem niższych kongregacji, a zwłaszcza biernych zer. Niezależnie od tego każda kongregacja ma swoje dostojniczki prezydentki, kierujące jej pobożnemi praktykami i wyzyskujące swoje stanowisko. Jedna taka była prezydentka, opisując mi swój zatarg z koleżankami, opowiadała, jak to rozzłościwszy się na nie, rzuciła relikwje św. Stanisława na stół i żądała, żeby sobie kogo innego wybrały. „Ale one musiały mnie przeprosić“ zakończyła.

Im więcej hierarchicznych szczebli i honorowych nagród, tym więcej emulacji, zazdrości, karjerowiczowstwa, drobnych intryg i zawiści, próżności i pochlebstw. Jeżeli jeszcze weźmiemy pod uwagę, że przedmiotem wszelkich odznaczeń jest pobożność i cnota, t. j. że ambicja i próżność ma być pobudką doskonałości moralnej, zrozumiemy, jak głęboką demorali-

zację szerzy taki system. I oto dochodzimy do punktu, wyjaśniającego wiele cech wychowania klasztornego.

Mniemane naprawianie charakterów jest właściwie tylko wyzyskiwaniem złych cech charakteru dla osiągnięcia pozorów doskonałości; że zaś zalety najwyżej cenione w klasztorze są bierne i powierzchowne t. j. posłuszeństwo i oddanie się praktykom religijnym, więc rezultatem systemu jest hodowanie świętoszkostwa i hipokryzji. Można zastosować tu znane w domowej medycynie zdanie: „środki te nie leczą choroby, lecz wpędzają ją wewnątrz.“ My, co tak żywo odczuwamy demoralizację, polegającą w szkołach na uczeniu się dla stopnia i nagrody, pomyślmy, co się dzieje z duszami tych dzieci, które modlą się dla stopni i nagród. Bynajmniej nie myślę twierdzić, ażeby dewocja, rozwijana wśród uczennic klasztornych, miała być prostą komedją, aby się nie wytwarzało w nich istotne umiłowanie nabożeństw jako takich, choć w żywszych i odporniejszych naturach nadmiar rodzi raczej przesyt. Sam rodzaj pobożności klasztornej jest jednak taki małostkowy i drobnostkowy, tak łatwo zamienia się w rodzaj pobożnego sportu, połączonego z rekordami w odmawianiu nowenn, koronek, zdobywaniu dni odpustu, z kolekcjonowaniem świętych obrazków o francuskich tekstach, z wyuczaniem się kroniki cudów i mistycznych objawień, tak mało zaś ma związku z istotną do życia stosowaną etyką, że może pochłaniać czas i umysł dziecka, nie wywierając odrobiny wpływu na charakter. Zresztą pod rubrykę obowiązków religijnych podciąga się w klasztorze tyle rzeczy, nie mających z wiarą nic wspólnego, tak się nadużywa imion świętych przy każdym najpowszedniejszym napomnieniu, przy najbanalniejszych czynnościach potocznego życia, tak się nieustannie odwołuje do

Pana Jezusa i Matki Boskiej, że wynika stąd spoufalenie się z niebieskiemi potęgami, wykluczając głębsze wrażenia. Oto przykład: W jednym zagranicznym pensjonacie klasztornym kształciło się sporo Polek, które tam pociągnęła obecność zakonnicy Polki z rodziny w kraju znanej. W zasadzie dozwolone im było w razie obecności zakonnicy rodaczki na rekreacji rozmawiać między sobą po polsku. Gdy jednak zechciały z tej swobody skorzystać, wielebna siostra zbliża się do nich i mówi: „Choć wam pozwolono po polsku mówić, proszę was, zróbcie to dla miłości Pana Jezusa i mówcie po francusku.“

Byłoby to bez kwestji karygodną niesubordynacją ze strony dziewczynek, gdyby zapytały, czy istotnie Pan Jezus tak proteguje konwersację francuską?

Wszystkie zasadnicze linje wychowanla klasztornego są—jak widzimy—te same, co w szkolnictwie jezuickim, o którego smutnych rezultatach niema w Polsce dwuch zdań. W szkołach jezuickich łączyło się to z pewnym planem politycznym. Schlebianie możnym i bogatym dla opanowania ich, podniecanie próżności i współzawodnictwa, egoizmu i „prywaty“, osłabienie węzłów rodzinnych i społecznych dla wyłącznego wzmacniania węzłów z Kościołem — leżało w interesie tej potęgi, której Jezuici służyli. I dziś klasztory są wszędzie najsilniejszą podporą władzy Kościoła, źródłem jego moralnej i materjalnej potęgi. Ludzie, ślubujący ubóstwo, gromadzą olbrzymie majątki i swą potęgę finansową oddają na usługi Watykanu. To też każdy zamach władz świeckich na majątki klasztorne poczytywany jest zawsze przez Stolicę Apostolską za bluźnierczą herezję.

Bogaci uczniowie i bogate uczennice są zawsze przedmiotem silniejszej propagandy, a wzbudzenie

w nich zakonnego powołania jej celem. Przy wstąpieniu do zakonu posag jest niezbędnym warunkiem.

Nie warto chyba zbyt obszernie rozwodzić się nad słabemi stronami wykształcenia, udzielanego w klasztorach. O istotnym ćwiczeniu samodzielnych umysłów, o szczerym zamiłowaniu nauki nie może być mowy tam, gdzie punktem wyjścia jest pogarda doczesnego świata i spraw jego, gdzie „pycha rozumu“ bywa systematycznie zwalczana, jako objaw podszeptów złego ducha, a wątpliwości w wierze szczytem moralnego upadku. Wszystkie postaci historyczne, splamione niedowiarstwem, herezją lub mędrkowaniem, są przedmiotem starannie hodowanego obrzydzenia i wstrętu, a takie fakty jak rewolucja francuska przedstawiane jako stek grzechów o pomstę do nieba wołających. Pogląd na świat, na wierze w cuda oparty, musi bardzo lekceważąco traktować badania i teorje przyrodnicze, wkradające się zuchwale w tajniki rządów Opatrzności. W zasadzie pilność i postępy w nauce są cenione i zalecane, ale nikomu z duchownych pedagogów ani przez myśl nie przejdzie, by miało to mieć na celu wyemancypowanie umysłu, nie zaś wyćwiczenie go w posługiwaniu się szeregiem formuł lub cytowaniu szeregu faktów. To też jedynie na zewnętrzną stronę nauki kładzie się poważny nacisk. Znajomość języków kwitnie, kaligrafja i styl jest przedmiotem specjalnych starań, w zeszytach panuje znacznie większy porządek niż w głowach i znacznie wyżej podnosi się poziom wiedzy. Miałam niegdyś uczennicę już dorastającą, którą przez lat kilka na pensji klasztornej ceniono jako bardzo zdolną. Wnosząc z cudnie wykaligrafowanych zadań arytmetycznych, można ją było podejrzywać o umiejętność wyciągania pierwiastków, w istocie zaś nie miała pojęcia o ułamkach,

choć pamiętała, że jakieś działanie z niemi robiło się „na krzyż.“ Pierwiastki, ułamki! cóż to wszystko znaczy wobec wieczności?! Wiem, że obecnie niektóre klasztory żeńskie w Galicji przysposabiają dziewczęta nawet do uniwersytetu! Nie wątpię, że ich uczennice zdawać będą maturę z czasem nie gorzej niż uczennice świeckich gimnazjów! Konkurencja zmusza do takich formalnych ustępstw na rzecz ducha czasu, ale realnych ustępstw nigdy tam nie będzie. Mieć wychowańców i wychowanki klasztoru w gmachach uniwersyteckich, to znaczy, chronić wszechnice polskie od zarazy liberalizmu i wolnomyślicielstwa, od strajków manifestacyjnych w obronie Wahrmunda. Studenci i studentki w Galicji tworzą sodalicje marjańskie! Zawsze w tych razach zachodzi pytanie, co tam jest szczere a co symulowane? Czy z nauki czy też z religji bierze się tylko zewnętrzny pozór dla względów opurtunistycznych?

O wychowaniu fizycznym dużo dałoby się powiedzieć. Zasadnicza pogarda dla ciała każe je stawiać na ostatnim planie, a jakkolwiek w różnych pensjonatach mogą być wielkie pod tym względem różnice, już same wymagania pruderji stoją na przeszkodzie wskazówkom hygjeny.

W klasztorach sercanek dziewczynki nie mogą się myć porządnie, gdyż skromność nie pozwala im się obnażać. Tamże istnieje surowy zakaz rozmawiania z koleżankami o stanie swego zdrowia. Czując się chorą, dziewczynka winna napisać kartkę do przełożonej i milcząc czekać, aż ta się nią zaopiekuje. Jakie to niebezpieczeństwa pociąga w razie chorób nagłych lub zaraźliwych, nie potrzeba tłumaczyć. Czyż nie warto jednak narazić je raczej na to, niż na uświadomienie się przedwczesne o pewnych, nieuchronnie je czekających objawach fizjologicznych?

Ogólnie zarzucić można jeszcze wychowaniu klasztornemu zasadnicze nieprzystosowanie się do wymagań życia i epoki. Między klasztorem a „światem“ istnieje nieprzebyta przepaść. Duchowni wychowawcy, sami żyjąc nienormalnie, o normalnych stosunkach nie mają pojęcia i nie raczą w nie wnikać. Nawet biorąc czysto praktyczną stronę życia codziennego, pozostaje ona dla wychowańców i wychowanek klasztornych terenem nieznanym. Sami nie troszczą się nawet o drobne swoje potrzeby, pieniędzy w ręku nie mają, sprawunków żadnych nie robią, nie wiedzą, ile co kosztuje. Klasztor dostarcza im wszystkiego, począwszy od sznurowadeł do cukierków, od kapeluszy i rękawiczek do marek pocztowych — naturalnie nie darmo.

Zarówno pojęcia naukowe jak zasady moralne i obyczajowe, wpajane im w klasztorze, nie mają w świeckim społeczeństwie żadnego waloru. Zważywszy zaś, że wychowanie daje im zewnętrzną tresurę, lecz nie daje wewnętrznej dźwigni, młodzież, opuszczająca mury pensjonatów klasztornych, składa się z samych zagadek i znaków zapytania dla wychowawców, kolegów, wreszcie dla samych siebie.

Dalszy rozwój jest łańcuchem niespodzianych przeobrażeń, zwłaszcza gdy chodzi o dziewczęta. Wzorowe Dzieci Marji, „honoraty“, prezydentki kongregacji częściej niż inne puszczają się na wesołe lub awanturnicze koleje. Naodwrót wcielone djabły klasztorne z duchem buntowniczym i niespokojnym, o których nawrócenie i zbawienie modliła się cała pensja, stają się matkami i żonami bez zarzutu, dzielnemi gospodyniami, cennemi członkami społeczeństwa. Są to te, których nadmiar energji rozrywał więzy reguły klasztornej, lecz na szczęście wystarczył dla samodziel-

nego przeprowadzenia od początku własnego samowychowania.

Wszystko, co tu powiedziano, nie wyczerpało bogatego materjału, jaki z łatwością zebraćby można. Rozmyślnie pominęłam wszystko to, co nie ma charakteru powszechnego lub typowego — przypadkiem to, z czym nie miałam sposobności bliżej się zaznajomić. I ten jednak szkicowy zarys wystarczy chyba dla wykazania, że istnienie szkół klasztornych nie należy do pilnych i istotnych potrzeb społeczeństwa.

I. Moszczeńska.

Pamięć a mnemonika.

I.

Nauczyciel, wchodzący po raz pierwszy do klasy i znajdujący się wśród grona młodzieńczych twarzy i postaci, z trudnością może się zorjentować wśród nowych faktów i zapamiętać nazwiska uczniów. Na razie utkwi mu w pamięci kilka zaledwie nazwisk i kilka twarzy, a to takich mianowicie, które w jakibądź sposób są skojarzone z innemi, już znanemi faktami lub zjawiskami: zapamięta więc z mniejszą lub większą łatwością takie nazwiska, jak Piotrowski, Pawłowski, lub Kozłowski, Lisowski, utkwi mu pozatym w pamięci kilka postaci, wyróżniających się swym ubraniem lub rysami twarzy wśród otoczenia, większość jednak zarysowuje się w pamięci mglisto i niewyraźnie. Z biegiem czasu fakty przybywają, ilość skojarzeń wzrasta, i nazwiska uczniów wraz z dotyczącemi postaciami utrwalają się stopniowo w umyśle nauczyciela.

Takie są zwykłe prawa pamięci: każdy fakt, każde zjawisko tym dokładniej zostaje zachowanym, im z większą ilością faktów znanych są skojarzone. Z tego oczywiście wynika, że aby fakt jakikolwiek zapamiętać, należy go skojarzyć z pewną określoną ilością faktów już znanych. Kojarzenie takie może być oparte na podobieństwie wewnętrznym, lub na powierzchownym, jak podobieństwo dźwiękowe i t. d.

Ażeby zapamiętać np. rok 1648 jako rok śmierci Władysława IV-go, jeden uczeń użył sposobu powierzchownego, zapamiętał mianowicie lata swego ojca, który właśnie miał lat 48, gdy inny użył sposobu, bardziej odpowiadającego istotnym stosunkom, mianowicie zapamiętał, że rok śmierci Władysława IV-go zbiega się z rokiem ukończenia wojny 30-letniej. Oczywiście w pierwszym wypadku skojarzenie jest powierzchowne, zmienne i luźne, gdy w drugim oparte na związku istotnym, a przez to trwałe.

Sprawa dokładnego zapamiętywania faktów i zjawisk nie wyczerpuje się jednak tym, cośmy wyżej powiedzieli. Istnieje niemało faktów życia codziennego, które, jakkolwiek skojarzone są z bardzo wielką ilością faktów i zjawisk innych, jednak nie są przez nas pamiętane. Są to fakty, na które zamało zwracamy uwagi, które nas zbyt mało interesują. Tak np. kto z nas, zwłaszcza mężczyzn, pamięta rysunek obicia w naszym gabinecie lub jadalni? Istnieją mieszkania, w których spędziliśmy po kilka lat, codziennie niezliczone razy tocząc wzrokiem po ścianach, a jednak obecnie pamiętamy zaledwie kolory obić i w najlepszym razie jakieś niewyraźne kształty. Czy wielu z nas pamięta, jak wyglądają nóżki od stołu, przy którym codziennie po kilka godzin spędzamy? Czy pamiętamy, w którą stronę otwierają się drzwi naszego mieszkania, lub poszczególnych w nim pokojów? Niepodobna przypuścić, by te i podobne do nich fakty i zjawiska były skojarzone ze zbyt małą ilością innych faktów, natomiast uznać należy, że kojarzenia są tu przeważnie powierzchowne i nietrwałe i w systemie skojarzonych ze sobą faktów nie stanowią ogniwa ani koniecznego, ani ważnego.

A więc: aby fakt jakikolwiek lub zjawisko utrwaliły się w pamięci, potrzebny jest nieodbicie współ-

udział uwagi: fakt lub zjawisko muszą być apercepowane.

Przedmiotem uwagi czynnej, dowolnej, przedmiotem apercepcji mogą być oczywiście fakty nawet tak pozornie drobne i pozbawione znaczenia, jak sposób otwierania się drzwi. W niektórych wypadkach fakty takie są stale poddawane uwadze czynnej. Czynią to np. budowniczowie, którzy wiedzą dobrze, w którą stronę otwierają się drzwi znanego im mieszkania. Gdyby pewnego razu księżyc po nowiu ukazał się na niebie, wypukłością zwrócony na lewo, to większa część ludzi wcaleby tego nie zauważyła, gdy na astronoma fakt ten wywarłby oszołomiające wrażenie i obszedłby go z pewnością bardziej, niż najstraszliwsze wojny na całej kuli ziemskiej. James przytacza trafny przykład, że uczeń gimnazjalny, interesujący się atletyką, pomimo ogólnych miernych zdolności, a nawet tępości umysłowej, pamięta jednak doskonale cały szereg faktów z dziedziny interesującej go atletyki: zna życiorysy atletów, wie dobrze, kto kogo i kiedy pokonał, kiedy i gdzie odbywają się zapasy i t. d.

Lekarz, szukający pod mikroskopem bacylusa gruźliczego, nie będzie zwracał uwagi i nie będzie pamiętał o całym szeregu innych faktów. Nie zatrzyma on wzroku na dużych masach śluzu, na dziwacznych pęcherzykach powietrza, na kawałkach barwnika, co wszystko natychmiast zwróci uwagę profana; zachowa natomiast w pamięci malutką, ledwie dostrzegalną pałeczkę, gdyż ona jedynie go interesowała, ona stanowiła przedmiot poszukiwań.

Tak więc dochodzimy do wniosku, że aby jakiekolwiek zjawisko pozostało w naszej pamięci, musi być ono postrzegane przez nas z uwagą, i im więk-

szym będzie udział tej ostatniej, tym mocniej się utrwali ceteris paribus i zjawisko samo.

Istnieje jeszcze jeden warunek, przyczyniający się do utrwalenia zjawisk w pamięci naszej. Jest to tło emocjonalne, które odgrywa w sprawach pamięciowych rolę pierwszorzędną. Fakt lub zjawisko, posiadające silne zabarwienie wzruszeniowe, pozostaje w pamięci daleko trwalej, niż fakty o małym, względnie żadnym zabarwieniu emocjonalnym. Skoro sięgniemy do swych najodleglejszych wspomnień, to przekonamy się łatwo, że w większości wpadków są one bardzo silnie wzruszeniowo zabarwione. Przypominamy sobie jakąś przygodę, pożar, bandę cyganów, upadek, pogrzeb i t. d., a wszystkim tym faktom towarzyszyło niegdyś silne wzruszenie lub afekt,—u dziecka najczęściej przestrach. Olbrzymia większość snów znika na zawsze z naszej pamięci, gdyż pozbawione wartości realnej marzenia senne nie są zdolne wzbudzić naszego zainteresowania. Najdłużej pamiętamy sny o zabarwieniu emocjonalnym: śmierć blizkiej osoby, napad rozbójników, pożar, trzęsienie ziemi, widziane we śnie, pozostają na długo w naszej pamięci, jeżeli snom tym towarzyszyły silny strach, boleść, lub inne wzruszenie względnie afekt.

Okres czasu, w ciągu którego nie podpadaliśmy żadnym wzruszeniom silniejszym, wydaje się nam następnie krótkim, gdyż na tle ogólnej obojętności mogła się w pamięci utrwalić tylko bardzo nieliczna garstka faktów; przeciwnie krótki stosunkowo, lecz silnie emocjonalnie zabarwiony okres czasu wydaje się nam następczo nadmiernie długim: parudniowa choroba, śmierć i pogrzeb drogiej nam osoby wydaje się nam, gdy je sobie później uprzytomniamy, bezmiernie długim okresem, gdyż miotały nami najróżnorodniejsze

uczucia strachu, niepokoju, nadziei, rozpaczy i boleści; nawet najdrobniejsze fakty, posiadając silne emocjonalne zabarwienie, zostały zachowane w pamięci, a wskutek tego i sam okres wydaje się dłuższym, niż był w istocie.

Częstokroć można się spotkać z twierdzeniem, że jesteśmy skłonni zapamiętywać rzeczy i zjawiska ważne, gdy fakty błahe łatwo ulegają zapomnieniu. Nie trudno wykazać, że w tym razie pojęcie „ważny“ zawiera przypuszczenie, że odnośny fakt posiadał zabarwienie wzruszeniowe. Innemi słowy podmiotowo „ważnym“ jest dla nas to jedynie, co posiada tło emocjonalne, i ważność rzeczy lub zjawiska jest tym większa, im większe wzruszenie im towarzyszy. Tylko przy takim pojmowaniu wyrazu „ważny“ można się zgodzić, że w pamięci pozostają rzeczy ważne, a znikają błahe, mianownictwo to jednak nie zawsze odpowiada przedmiotowemu znaczeniu słowa, dlatego psychologja pamięci może je pozostawić bez rozpatrzenia.

Mylnym jest również pogląd, jakoby powtarzanie się wielokrotne pewnego zjawiska przyczyniało się samo przez się do utrwalenia jego w pamięci. Ileż to młodych głów padło, a niestety i dotąd pada ofiarą tego rozpowszechnionego błędu! Znałem niegdyś dość tępego chłopaka, który nie mógł, a raczej nie starał się zapamiętać nazwy miasta Adrjanopol. Mówił: Antonopol, później Andronolop, Adrjalonop i t. d. Pedagog starej daty, któremu chłopiec wpadł w ręce, kazał mu powtórzyć słowo Adrjanopol 10 razy. Gdy po paru minutach uczeń ponownie popełnił błąd, został skazany na 20-krotne powtórzenie nienawistnego imienia, co chłopak wykonał mechanicznie bez żadnego udziału uwagi. Po kilku chwilach musiał powtórzyć „Adrjanopol“ 30 razy i t. d. w postępie arytmetycz-

nym, aż wreszcie znudzony pedagog sięgnął po rozum do głowy i uczynił to, co powinienby uczynić na wstępie: wskazał mianowicie uczniowi, że słowo to nie pochodzi od „Antoni", ani od „Androny", lecz od „Adrjan" i greckiego *polis*. W ten sposób zdołał wzbudzić w swym uczniu uwagę, i niefortunne słowo bardzo szybko zostało utrwalone w pamięci.

Wobec tego, cośmy wyżej powiedzieli o całym szeregu faktów, które niezliczone razy powtarzają się w naszym życiu powszednim, a których pomimo to wcale nie pamiętamy, nie trzeba dowodzić, że nie powtarzanie samo przez się, lecz towarzysząca mu uwaga i stopniowe wytwarzanie się kojarzeń przyczynia się do utrwalenia faktów w pamięci. Tak więc najłatwiej zachowujemy w pamięci fakty i zjawiska, które 1) posiadają wybitne tło emocjonalne, 2) którym poświęcamy specjalną uwagę i 3) które są skojarzone ze znaczną ilością znanych nam już innych faktów.

Są to w zarysach ogólnych warunki zewnętrzne pamięci, istnieją jednak i inne—wewnętrzne, indywidualne, zależące od właściwości psychicznych poszczególnych osobników. Te cechy indywidualne sprawiają, że pamięć u rozmaitych jednostek nietylko może się różnić w swym całokształcie, lecz mogą także zachodzić wybitne różnice w poszczególnych dziedzinach pamięciowych. Tak istnieją ludzie, którzy są zdolni ze szczególną łatwością zapamiętać szeregi liczb i dokonywać nad niemi najrozmaitszych działań matematycznych. Ze współczesnych znakomitych rachmistrzów wspomnę jedynie o Diamandim i Inaudim, którzy bez pomocy papieru i ołówka są w stanie dokonać zadziwiających działań rachunkowych i zapamiętać szeregi liczb o kilkudziesięciu i kilkuset cyfrach. Do tej samej kategorji należą także znakomici szachiści, którzy

grają jednocześnie po kilka lub kilkanaście partji, nie patrząc przytym na szachownicę [1]).

Ciekawym niezmiernie jest fakt, że tej fenomenalnej pamięci liczb nie zawsze towarzyszy równoległy rozwój pamięci innych zjawisk, nie zawsze też towarzyszy jej odpowiedni rozwój innych zdolności umysłowych; wręcz przeciwnie, zdumiewającą pamięć liczb i zdolność do rachunków możemy znaleźć nawet u osób wybitnie upośledzonych umysłowo. W tym względzie ciekawym jest przypadek d-ra Wizla [2]), w którym 22-letnia chora umysłowo, o bardzo znacznie posuniętym niedołęstwie umysłowym, okazywała wielką zdolność do rachunków, pomimo że nie umiała ani czytać ani pisać. Zasługują na uwagę drogi, jakiemi dochodziła do rozwiązywania zadań. Już od dziecka otrzymywała od otaczających drobne monety, które chowała gorliwie i zawsze wiedziała, ile pieniędzy ma w swej szufladzie. Zbierała także guziki, nawlekając je na sznurki, i również pamiętała doskonale. ile w danej chwili posiadała guzików. Rachowanie miedziaków i guzików stanowiło jej ulubione zajęcie. Godne uwagi, że pacjentka układała swe skarby w niewielkie grupy, po 16 przedmiotów w każdej. Na pytanie, ile posiada guzików, odpowiadała zamiast np. wprost: „104“,—„6 razy po 16 i jeszcze 8.“ Na pytanie: $23 \times 23 = ?$ natychmiast odpowiadała 529 i dodawała, że jest to to samo, co $33 \times 16 + 1$. W podobny

[1]) Bardzo zajmującą analizę tych zjawisk zawiera dzieło Binet'a: „Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs. Paryż 1894, str. 364.

[2]) Wizel A. Ein Fall von phänomenalem Rechentalent bei einem Imbecillen (Arch. f. Ps. 1904, XXXVIII. Po polsku: Medycyna 1902, Nr. 38—43.

sposób rozwiązywała: $14 \times 14 = 196 = 12 \times 16 + 4$; $36 \times 36 = 1296 = 81 \times 16$ i t. d. Pewnego razu na pytanie, ile groszy zawiera rubel, odpowiedziała: $16 \times 12 + 8$, a 4 ruble—50×16. Autor słusznie wnioskuje, że pacjentka posługiwała się dwoma systemami—decymalnym i „szesnastkowym.“ Ułatwiało to znacznie rozwiązywanie zadań, bo dzięki nabytej wprawie pacjentka wiedziała nietylko, że np. w liczbie 529 *dziesięć* zawiera się $52 + 9$, ale także, że liczba 16 zawiera się w niej 33 razy$+1$.

Przechodząc obecnie do rozpatrzenia t. zw. typów pamięciowych, zaznaczyć musimy, że wszelkie fakty i zdarzenia życia zewnętrznego postrzegamy za pomocą zmysłów, i aby fakt jakikolwiek zapamiętać, musimy go przedtym ująć za pomocą jednego z naszych zmysłów. Ślepy i głuchy od urodzenia poznaje otaczający go świat za pomocą dotyku, a jakkolwiek przykład Heleny Keller dowodzi, że i przy tak ograniczonym sposobie poznawania można dojść do dość poważnych rezultatów, nie ulega jednak wątpliwości, że łatwiej nam zapamiętać rzeczy, które postrzegamy naraz kilku zmysłami jednocześnie. Z tego powodu rzeczy nowe, mało nam znane staramy się utrwalić za pomocą nie tylko wzroku, lecz, o ile to możliwe, i innych zmysłów. Nieznane lekarstwo lub ziele nie tylko oglądamy wzrokiem, lecz także wąchamy je, smakujemy, gładzimy lub rozcieramy palcami, ważymy na dłoni, aby dobrze je sobie zapamiętać. Dziecko, uczące się abecadła, chcąc przypomnieć nazwę litery, nietylko przygląda się jej uważnie, lecz oprowadza kontury palcem, pragnąc w ten sposób dopomóc sobie za pomocą czucia mięśniowego. Ucząc się słówek cudzoziemskich, powtarzamy je półgłosem, aby się utrwalały nie tylko za pomocą wzroku, lecz i słuchu, a rozsądnie czyni nauczyciel, gdy każe słów-

ka z książki przepisywać, w ten bowiem sposób i czucie mięśniowe, w ruch podczas pisania wprawione, przyczyni się do utrwalenia słowa w pamięci.

Organ węchu i smaku niewielką stosunkowo rolę grają w naszym życiu umysłowym, służąc przeważnie czynnościom odżywczym, natomiast wzrok, słuch, dotyk i czucie mięśniowe stanowią główną podwalinę zjawisk pamięciowych. Lecz i tych zmysłów rola jest rozmaitą u różnych ludzi i w różnych okolicznościach. Bardzo wybitną pamięć wzrokową znajdujemy zwykle u malarzy, którzy nie tylko z pamięci malować mogą obrazy, lecz wykonywają nieraz portrety osób, które widzieli raz jeden tylko. Osobnik o typie słuchowym zachowuje w swej pamięci wrażenia dźwiękowe, gdy wzrokowe odtwarzane bywają z większą trudnością, a mniejszą wyrazistością. Jeżeli chodzi np. o przedstawienie teatralne, to osobnik o typie wzrokowym przypomina sobie postacie aktorów, ich ruchy, ubranie, dekoracje, wygląd sali, kurtyny i t. d., gdy „słuchowiec" zachowuje w pamięci rozmowę, słowa, brzmienie i modulację głosu aktorów i t. d. Pamięć słuchowa może także dosięgać bardzo wysokiego stopnia: Mozart 2 razy tylko słyszał „Miserere" Sykstyńskie i napisał je z pamięci. Bethoven, już będąc głuchym, nie przestał tworzyć, posługując się jedynie wyobraźnią słuchową.

Pośród rachmistrzów Inaudi należy do typu słuchowego, Diamandi do wzrokowego. Dla zapamiętania liczb Inaudi musi je powtórzyć głośno lub półgłosem, gdy Diamandi prosi o napisanie liczb na papierze, lub tablicy, t. j. musi je zobaczyć. Różnica ta wystąpiła jaskrawo, gdy Binet zaproponował obu rachmistrzom powtórzenie szeregu poniższych liczb:

5	3	9	1	4
2	7	3	9	8
4	2	6	5	9
3	5	2	8	1
8	3	4	7	2

Czas potrzebny do zapamiętania tych liczb, wynosił dla Diamandiego 3 minuty, gdy dla Inaudiego tylko 45 sekund, natomiast gdy Binet zaproponował powtórzyć liczby w zmienionym porządku, a więc od strony prawej do lewej, lub z góry na dół podług kolumn pionowych, lub wreszcie ukośnie, jak wskazują linje kropkowane, to stosunki znacznie się zmieniły na korzyść Diamandiego, który miał liczby niejako przed oczami i mógł je „czytać“ w dowolnym porządku i kierunku, gdy Inaudi, posługując się pamięcią słuchową, nie miał diagramy „przed oczami“ i musiał obierać drogę pośrednią i uciekać się do kombinacji. Tak np. ażeby powtórzyć liczby w kierunku z góry na dół, Diamandi stracił 35 sek., Inaudi — 60 sek., wreszcie w kierunku ukośnym: Diamandi — 53 sek., Inaudi—168 sek.

Pamięć o typie ruchowym, smakowym i węchowym należy do większych rzadkości, a raczej ogranicza się tylko do rzeczy, które za pomocą czucia mię-

śniowego, smaku i węchu odtworzyć można. Ponieważ zaś za pomocą powyższych zmysłów poznajemy tylko dość ograniczoną kategorję zjawisk i przedmiotów, więc też i w życiu pamięciowym zmysły powyższe odgrywają dość ograniczoną rolę. Wyjątek stanowi czucie mięśniowe, o ile dotyczy ono ruchów języka, gdyż bardzo wielka ilość ludzi, przypominając sobie pewne zjawisko, odtwarza je jako słowo, wymawiane za pomocą ruchów języka i gardła. Zaznaczyć tu należy, że tak czucie mięśniowe, jak i dotyk znacznie ważniejszą rolę odgrywają w życiu dziecka, niż człowieka dorosłego. Ten ostatni, dzięki długiemu doświadczeniu, obchodzi się obecnie w olbrzymiej większości przypadków bez dotyku, gdyż posługując się wzrokiem, wie już, jak przedstawiłby się ten przedmiot, poznawany dotykiem. Inaczej jest z dzieckiem. Nie posiadając doświadczenia, bada ono każdy przedmiot nie tylko wzrokiem, lecz jeszcze gorliwiej dotykiem i czuciem mięśniowym. Dziecko pragnie każdą rzecz wziąć do rąk, gładzi ją dłonią, uderza po stole lub rzuca na ziemię, przenosi przedmioty z miejsca na miejsce, z wielkim niekiedy wysiłkiem przesuwa i przewraca krzesła. Stara gazeta stanowi dla małego dziecka źródło niewyczerpanych przyjemności, to też mnie ją, podrzuca, targa i szarpie, a przedmiot nie tylko zmienia swe kształty i wydaje coraz to inny szelest, lecz staje się to miękkim i elastycznym, to twardym i ciężkim, to gładkim, to chropawym, szorstkim, kanciastym i t. d. W kąpieli dziecko odczuwa przyjemną lekkość ruchów i równomierne ciepło dokoła, to też płacze rzewnie, gdy go wreszcie tej nowej przyjemności pozbawiamy i kres uciesze kładziemy. Małe zwierzęta chwyta na ręce i dźwiga nieumęczenie po pokoju, nie zważając na żałośne miauczenie lub skomlenie, gdyż doznaje całego szeregu wrażeń nowych, od-

czuwając ciężar zwierzęcia, jego ruchy, miękką sierść, ciepłotę i t. d.

Dotyk i czucie mięśniowe grają w życiu dziecka równie wielką, a niekiedy i większą rolę, niż wrażenia wzrokowe ł dźwiękowe. Niejednokrotnie dzieci same to dobitnie zaznaczają. Niegdyś, gdy mój 4-letni synek po raz pierwszy zobaczył i głaskał królika, powiedziałem mu: „zobacz, jakie ładne zwierzątko, jakie ono jest białe, jakie ma uszy długie.“ — „Nie, odparł chłopak, ono jest takie miękkie, takie, jak puch!“ Wrażenie więc dotykowe, względnie mięśniowe, najbardziej uderzyło wyobraźnię dziecka i najbardziej utkwiło w jego pamięci.

Ludzie, biegle grający na fortepianie, chcąc sobie jakąś melodję przypomnieć, wykonywają zwykle nieznaczne ruchy palcami, a nawet człowiek, nie grający na żadnym instrumencie, porusza w takich razach palcami, lub też odczuwa lekkie napięcie mięśni przedramienia.

Nie będziemy się dłużej zatrzymywali nad tą kwestją, pragnę jedynie zaznaczyć, że dotyk i czucie mięśniowe odgrywa w zjawiskach pamięciowych znaczną rolę, zwłaszcza gdy chodzi o dziecko, któremu należy rzecz każdą dać do ręki, gdyż w tym razie zapamiętanie nastąpi nierównie łatwiej i szybciej.

Czyste i wyłączne typy pamięciowe występują stosunkowo rzadko. Najczęściej mamy do czynienia z typami mieszanemi, t. j. większość ludzi zachowuje w pamięci wrażenia za pomocą nie jednego zmysłu, lecz kilku naraz, posługując się w równej mierze wzrokiem, słuchem i dotykiem.

(Dok. nast.).

Dr. Ant. Mikulski.

Wykład chemji w szkole średniej.

Potrzeba chemji w wykształceniu ogólnym wynika zarówno z faktycznego, jak i metodycznego znaczenia tej nauki. Bez znajomości najważniejszych zasad chemji niepodobna zdać sobie sprawy z wszelkich przemian otaczającego nas świata. Rozwój ziemi, życie organizmów, a więc i życie człowieka, czynność przemysłowa ludzkości, nie mogą być wyjaśnione temu, kto nie zna podstaw chemji; większość tłumaczeń bowiem w tych dziedzinach sprowadza się ostatecznie do tłumaczenia chemicznego; wykształcenie ogólne, któreby zatym nie uwzględniało chemji, nie może zapoznać z najprostszemi i najistotniejszemi zjawiskami świata—nie może więc osiągnąć swego zadania.

Niezależnie od swej faktycznej treści, chemja posiada znaczenie metodyczne; przynosi swój własny sposób myślenia i przeprowadza go konsekwentnie w olbrzymiej wprost dziedzinie faktów. Zasadniczy rys rozumowania chemicznego polega na tym, że każdej grupie własności przypisuje się materjalne podłoże: zmiany własności są zmianą ciał, własności te posiadających. Pojęcie przyczyny przybiera w chemji ściśle materjalistyczne znaczenie i dlatego łatwiej może być uchwycone, niż np. w fizyce, która się posługuje dalej posuniętemi abstrakcjami. Jak potężną

zaś dźwignią badania jest ten chemiczny sposób myślenia—o tym świadczy dosadnie np. współczesny kierunek badań nad elektrycznością, lub nad nauką o odporności.

Już w najprostszych przykładach uczeń może się zaprawiać do tego, by stosować konsekwentnie tę metodę myślenia: poszukiwać materjalnej przyczyny obserwowanego zjawiska.

Niezaprzeczoną przeszkodą dla wyzyskania pedagogicznej wartości chemji jest ogromna liczba faktów, któremi nauka ta operuje i operować musi. Przeszkodę tę częściowo usunąć jednak można: po pierwsze—przez możliwe ograniczenie materjału faktycznego z pominięciem wszystkiego, co nie istotne, powtóre zaś—przez ścisłe zastosowanie dwustopniowej metody nauczania.

Ze wszystkich nauk przyrodniczych, niezbędnych w wykształceniu średnim, chemja najwięcej bodaj wymaga dwustopniowości. Niepodobna w niej bowiem, na wzór fizyki, wyodrębnić działów łatwiejszych, dostępniejszych obserwacji i doświadczeniu od innych, w których tłumaczenie zjawisk wymaga bardziej złożonej, więcej abstrakcyjnej czynności umysłowej. Przeciwnie, w nauce chemji stosunek doświadczenia do teorji jest w całym zakresie nauki jednakowy: teorja, niezbędna do opanowania tak licznych zjawisk chemicznych, jeśli ma być istotnie uzasadniona, stawia jednak odrazu i to właśnie od samego początku bardzo duże wymagania. Prócz tego symbolika wzorów w ich najdokładniejszym znaczeniu, oddaje tylko drobną część istotnego doświadczenia chemicznego i dla tego łatwo ucznia narazić może na to, że zasłoni mu zupełnie rzeczywistość chemiczną i jaknajfałszywsze da mu o samej nauce wyobrażenie. Druga poważna trudność w nauce teorji chemicznych polega na tym, że symbolika chemiczna ma przedewszystkim cechy

nmowy, jest kwestją pożytku raczej, niźli chwilowo nawet uznanej prawdy.

W późniejszym wykładzie cecha ta jest niezmiernie ważna i posiadać powinna wielkie pedagogiczne znaczenie, gdyż na tak prostym stosunkowo przykładzie doskonale wyjaśnić pozwala ekonomiczne (w znaczeniu Macha) i heurystyczne przedewszystkim znaczenie teorji naukowych. Początkowo jednak ten umowny charakter wzorów chemicznych jest rzeczą bardzo trudno zrozumiałą dla umysłu zbyt młodego, by móc zrozumieć doniosłość hipotezy i wartość wniosków z niej wyprowadzonych.

Pomijam nawet zupełnie trudności, wynikające stąd, że w nauce systematycznej musimy zachować pewien szyk teoretycznie uzasadniony, a który nieraz pogodzić się nie da z powszechnie używanemi metodami otrzymywania związków chemicznych.

Wszystkie te szkopuły usunąć się dają przez nauczanie dwustopniowe. Oczywiście kurs wstępny nie powinien być zgoła li tylko zwykłym skrótem kursu większego. Przeciwnie powinien od wykładu systematycznego, który przypada na klasy wyższe, różnić się nietylko rozmiarem, doborem treści, ale również—i to przedewszystkim — metodą wykładu. Celem kursu wstępnego winno być: dać uczniowi dokładną jakościową znajomość najważniejszych typów ciał i reakcji chemicznych, opierając się li tylko i wyłącznie na doświadczeniu jakościowym. Cel ten daje się łatwo osiągnąć, jest on zgodny przedewszystkim z historycznym rozwojem chemji i uczeń, przebiegając w skróceniu drogę, którą ludzkość kroczyła dla stworzenia wiedzy chemicznej, niewątpliwie lepiej wżyje się w krąg faktów i rozumowań chemicznych niż wtedy, gdy to wszystko będzie mu odrazu narzucone w dzisiejszej formalnie skończonej postaci.

W kursie wstępnym zatym nie należałoby postępować według systemu, opartego na tym lub innym układzie pierwiastków, lecz przeciwnie rozpocząć wykład od ciał najpospolitszych, z któremi uczeń się styka. Można wyjść w tym celu za przykładem Arendta [1]) od metali, co pozwala bardzo rychło zapoznać się z tlenem, z reakcjami utleniania i zasadami. Można równie dobrze rozpocząć od ciał takich jak powietrze, soda, sól i na nich od razu wykazać, czym jest mieszanina, połączenie chemiczne, roztwór. Właśnie ten kurs wstępny przedstawia obfite pole nietylko dla zdolności, lecz wprost już dla twórczości pedagogicznej nauczyciela, i dlatego zbytecznym być może omawianie wskazówek nazbyt szczegółowych.

Bliżej natomiast zastanowić się należy nad tym, jak i kiedy w kursie wstępnym wprowadzać należy zasady teorji chemicznych. Teorja atomistyczna w żadnym razie nie powinna być podstawą wykładu na tym poziomie nauczania. Przeciwnie, jaknajdłużej należałoby unikać pisania wzorów i poprzestawać na tym, by reakcję chemiczną wyrażać równaniem za pomocą słów. Liczne wykłady popularne (ludowe) przekonały mię, że ten sposób słuchaczom nieprzygotowanym niezmiernie uplastycznia zjawiska chemiczne. Dla wprowadzenia wzorów w ciągu wykładów np. w połowie kursu wystarczyć powinno okazanie tylko prawa stosunków stałych (co np. na utlenianiu metali lub tworzeniu soli łatwo dokonać się daje); wzory można traktować jako rodzaj skrócenia stenograficznego i wspomnieć zarazem o istnieniu atomów, nie wdając się jednak zgoła w sprawę równoważników i ciężarów atomowych.

Jeżeli sam jakościowy charakter kursu wstępne-

---

[1]) Methodisches Lehrbuch der Chemie.

go zniewolić nas musi do jaknajwiększego umiarkowania co do teorji atomistycznej i opartej na niej symboliki, to przeciwnie niejednokrotnie nadarzy się sposobność, by nawet na tym poziomie zapoznać ucznia z zasadami chemji ogólnej. Właśnie w nauce jakościowej najłatwiej w należytym świetle ukazać uczniowi podstawowe prawa reakcji chemicznych: odwracalność, prawo działania mas, wpływ temperatury na szybkość reakcji. Oczywiście wykład tych praw również powinien być tylko jakościowy: wszakże i jakościowe prawdy w tej dziedzinie stanowiły poważną zdobycz naukową.

Zakres przedmiotu, objętego kursem wstępnym, powinien się rozciągać tylko na najpospolitsze ciała i ich związki: tlen, woda, wodór, sól kuchenna, chlor, siarka, siarkowodór, bezwodnik siarkowy, kwasy siarczany i siarkawy, powietrze, azot, amoniak, kwas azotowy, fosfór, kwas fosforowy, arszenik, węgiel, metan i acetylen, tlenek i dwutlenek węgla, soda, krzem i krzemiany, najważniejsze metale. Pewne zaokrąglenie całości jest tu niezbędne, gdyż należy dla kursu wyższego przygotować zasób faktów; prócz tego, część uczniów opuścić musi szkołę po wysłuchaniu niższego kursu i ta część ma prawo żądać określonej całości. Obawa powtarzania się w kursie wyższym znika wobec całkowicie odrębnej metody wykładu tu i tam.

W myśl zasad, wyrażonych wyżej, chemja organiczna—przynajmniej tak jak się ją zwykle szablonowo pojmuje—w kursie wstępnym odpaść musi stanowczo. Wypisanie jakiegokolwiek wzoru organicznego byłoby ciężkim błędem pedagogicznym i uczniowi prócz oszołomienia nie przyniosłoby nic. Należałoby jednak ściśle jakościowo znów okazać doświadczeniami własności takich ciał jak nafta, alkohol, cukier, łój, białko. I tu nawet niemożność użycia wzorów tyl-

ko wyjść może na korzyść ściśle eksperymentalnego wykładu, który w tej dziedzinie, zwykle oddanej na pastwę apodyktycznych, a przez ucznia niezrozumianych wzorów, przeprowadzić należy koniecznie.

Na tym poziomie nauki ćwiczenia, wykonywane przez uczniów samych, powinny być uzupełnieniem i rozwinięciem wykładu nauczyciela. Ponieważ chodzi przedewszystkim o ćwiczenie zdolności spostrzegania, uwagi, baczności, w ćwiczeniach można zachować znaczną swobodę, bynajmniej nie ograniczając się tylko do przerobienia i powtórzenia właściwego wykładu. Po przezwyciężeniu przez uczniów pierwszych czysto eksperymentalnych trudności w obchodzeniu się z gazem (lub lampką spirytusową), z wodą, ze szkłem, należy odrazu kłaść nacisk na stosunki ilościowe, zachodzące w zjawiskach, z któremi uczeń ma do czynienia.

Sporządzenie roztworów ciał stałych i cieczy, oznaczanie rozpuszczalności i t. d. dają tu doskonałe pole by przyzwyczaić ucznia do ilościowego myślenia w zakresie zjawisk fizycznych. Pod tym względem ćwiczenia mogą więc niejako wyprzedzać kurs nauki, gdzie chemiczna strona zjawisk traktowaną jest czysto jakościowo. Teorja roztworów oczywiście w wykładzie odpada: że jednak chemja ciągle z roztworami ma do czynienia, jest rzeczą ćwiczeń praktycznie zapoznać ucznia ze stężeniem roztworów, z rozcieńczaniem, krystalizowaniem i t. d. Pomimo że zadania z tej dziedziny nie wymagają wiadomości arytmetycznych większych nad regułę mieszanin, rozwiązanie ich nieraz nawet dla dorosłych uczniów stanowi początkowo trudność — li tylko dlatego, że nie byli zawczasu należycie obznajmieni z widokiem zjawisk, w których dziedzinie robią obliczenia.

O ile w ćwiczeniach zjawiska fizyczno-chemiczne

można i należy traktować ilościowo, o tyle w zjawiskach czysto chemicznych w poznaniu chemicznych własności ciał—stosownie do toku wykładu, należy poprzestać na jakościowej znajomości ciał, kładąc raczej nacisk na zręczność i czystość w wykonywaniu doświadczeń. Ze stosunków ilościowych można poprzestać na okazaniu stałości ciężarów przed i po reakcji (w kilku przykładach) i na stwierdzeniu prawa stosunków stałych w możliwie najprostszych przypadkach.

Ćwiczenia nie przyniosą należytej korzyści, jeżeli na zakończenie nauczyciel za każdym razem nie streści uczniom ich przebiegu i nie podkreśli wniosków, które można i należy z wykonywanych doświadczeń wyprowadzić. Inaczej bardzo łatwo uwaga uczniów może się rozproszyć i ćwiczenia przerodzić się mogą w zabawkę, nie prowadzącą do określonego celu. Przez nauczyciela, lub później przez uczniów samych, streszczone wnioski z doświadczeń utworzą dla każdego z uczniów własną książkę ćwiczeń, w której zawierać się będzie samodzielnie przezeń nabyta wiedza chemiczna.

Kurs wyższy systematyczny, do którego przystąpią uczniowie z tak nabytym przygotowaniem wstępnym, do innego zmierzać będzie celu i inną posiadać metodę, aniżeli kurs wstępny. Celem kursu wyższego będzie zaznajomić uczniów z zasadniczemi prawami, hipotezami i uogólnieniami chemji, oraz ubocznie pogłębić i rozszerzyć znajomość faktów chemicznych, zdobytą już poprzednio. Tu więc główny nacisk należy położyć na ilościowe prawa chemji: na hipotezę atomistyczną jako ich uzasadnienie i sformułowanie najprostsze. W dzisiejszym stanie wiedzy nie lękałbym się zgoła przedstawić hipotezę atomistyczną w sposób jaknajbardziej poglądowy i realny.

Jakkolwiek będziemy się zapatrywali na wartość krytyk antyatomistycznych, nie można zaprzeczyć faktowi, że przeważna część odkryć chemicznych dokonała się w myśl jaknajbardziej realnego pojęcia hipotezy atomistycznej, i niewątpliwie hipoteza ta raz dobrze pojęta uczniowi również niezmiernie ułatwi zrozumienie i zapamietanie zjawisk chemicznych.

Obszar systematycznego kursu chemji powinien być przedewszystkim rozmierzony raczej w głąb, niż wszerz; chodzi bowiem nie o uzupełnienie luk kursu niższego nowemi faktami, ale przeciwnie o dokładne zaznajomienie uczniów z nową sferą myślenia.

Wszystko więc, co ma wartość zasadniczą i podstawową: prawo stosunków stałych i wielokrotnych, prawo Gay Lussaca, oznaczenie równoważników i wyprowadzenie wzorów, pojęcie wartościowości w związku z prawem Faradaya i t. p. powinno być wyłożone obszernie i *ściśle*, a więc tak, by nigdzie nie pozostały luki w dowodzeniu i rozumowaniu; natomiast szczegóły faktyczne muszą w miarę czasu, który pozostaje do rozporządzenia, ustąpić na drugi plan. Kurs zatym wyższy ilością pierwiastków i związków, które omawia, nie musi wcale wykraczać po za kurs niższy przygotowawczy; przeciwnie w wielu razach może się ograniczyć do wzmianki lub przypomnienia ciał, których stronę jakościową poznano już dokładnie poprzednio. Omówienie metali np. i ich soli przypaść może przeważnie na kurs niższy, w opisie tych ciał poprzestaje się bowiem zwykle i tak li tylko na cechach jakościowych, doświadczenia zaś z metalami, które uczniowi już z życia codziennego nie są obce, są dość łatwe i w ćwiczeniach wstępnych doskonale wykonane być mogą. Znaczne skrócenie działu metali w kursie wyższym jeszcze łatwiej i naturalniej samo przypadnie, jeżeli w kursie przygotawczym trzymano się

metodycznego (według Arendta) toku wykładu, w którym rozpoczyna się naukę właśnie od rozpatrzenia metali i ich najprostszych przemian (np. utleniania na powietrzu).

Zgodnie z innym celem wyższego kursu chemji zmienić się też musi charakter ćwiczeń, które uczniowie jednocześnie przerabiać będą. Głównym zadaniem tych ćwiczeń być musi zapoznać uczniów z temi zjawiskami i prawami, na których teorja chemji się opiera. Jestto rzeczą daleko łatwiejszą, niż się pozornie zdawać może. Wykonanie prostszych syntez i analiz (np. tlenków metali z metali samych lub ich soli (azotanów lub węglanów), elektroliz i t. d. z dokładnością kilku procentów jest rzeczą zupełnie łatwo możliwą, skoro uczniowie w ćwiczeniach wstępnych należycie obyli się z wymaganiami czystości i porządku i nauczyli się obserwować t. j. wiedzą już, na czym skupić uwagę w toku doświadczenia. *Takie pojęcia podstawowe jak równoważnik i ciężar atomowy nigdy nie nabiorą dla umysłu znaczenia istotnego, dopóki własne doświadczenia nie wskaże, jakie zjawisko temu pojęciu właśnie odpowiada.* Wykonanie przez uczniów wielu oznaczeń ciężarów atomowych jest stanowczo niezbędne, by dać im należyte wyobrażenie o znaczeniu i użytku tablicy pierwiastków, która znajduje się przecież na pierwszej karcie każdego podręcznika chemji.

Nie wspominałem dotąd o wykładzie chemji organicznej: istotnie bowiem jestto kwestja bardzo sporna, czy przedmiot ten jest potrzebny i odpowiedni w ramach wykształcenia średniego. Doświadczenia szkół galicyjskich (i angielskich, o ile miałem sposobność je widzieć) raczej przeciw wykładowi chemji organicznej przemawiać mogą. Niewątpliwie system chemji organicznej swą prostotą, konsekwencją, łatwo-

ścią zawsze sprawdzających się wniosków, mógłby być nieocenionym środkiem dla rozwoju sprawności umysłowej... gdyby dedukcje jego istotnie mogły przedstawiać dla uczniów coś więcej prócz słów, których jedynym sprawdzianem jest potwierdzenie nauczyciela. Nawet przeciętny początkowy kurs uniwersytecki chemji organicznej często przeradza się w zupełnie bezpłodną naukę terminologji chemicznej; tym bardziej więc niebezpieczeństwo takie grozi wykładom chemji organicznej w szkole średniej. Zdaje mi się, że uniknąć go można tylko dwojako: Albo zupełnie zaniechać wykładu chemji organicznej, poprzestając na faktach, wyłożonych doświadczalnie w kursie wstępnym. W takim razie w kursie systematycznym chemji należałoby omówić tylko niektóre najprostsze związki węglowe nieco obszerniej, niż to zwykle w chemji nieorganicznej czynić przyjęto. Wówczas na przykładach takich, jak węglowodory (nafta, gaz świetlny!), alkohol, ocet można przedstawić najprostsze pojęcia chemji organicznej jak np. łączenie atomów węgla, wyjaśnienie związków nienasyconych i t. p. Albo też, wyodrębniwszy chemję organiczną jako oddzielny przedmiot nauki, przeprowadzić *jaknajściślej* te rozumowania, które dla ustalenia zasad chemji organicznej są niezbędne, ograniczając natomiast liczbę ciał opisanych i faktów szczegółowych do jaknajmniejszych rozmiarów.

Wykład taki odpowiadałby więc raczej wstępowi do chemji organicznej, w którym część systematyczna byłaby przedewszystkim przykładem, ilustrującym zasadnicze rozumowania. Jeśli uczniowie zdobyli gruntowne wiadomości z chemji nieorganicznej, możliwym już jest w wykładzie chemji organicznej wyjaśnić im wyprowadzenie wzorów empirycznych i rozumowych

i zapoznać ich z głównemi typami i reakcjami typowemi związków organicznych. Celem wykładu powinno być właśnie wskazać, jakiemi rozumowaniami można było za pomocą niezmiernie prostych symbolów złączyć i streścić tak wielką liczbę faktów doświadczalnych—słusznie bowiem chemję organiczną nazywa W. Nernst największą naukową syntezą ludzkości.

Ale gdy taki zakładamy sobie cel wykładu, musimy istotnie zachować i wskazać rozumowania do tego celu wiodące tak, by uczeń istotnie zrozumieć mógł cały szereg wniosków indukcyjnych, które do stworzenia chemji organicznej doprowadziły. Wszelkie apodyktyczne dedukcje z wzorów papierowych, które uczniowi nie rozumiejącemu ich odrazu się narzuca—przeważnie zwykły to system podręczników tej nauki—odrazu wypaczą cały wykład i uczynią go *zupełnie* bezpożytecznym. To też chemja organiczna powinna być wykładana tylko tam, gdzie są należyte warunki, że wykład spełnić potrafi swe zadanie: przedewszystkim odpowiednia ilość godzin przeznaczona na ten przedmiot i należyte poprzednie przygotowanie uczniów zwłaszcza za pomocą ćwiczeń, które dokładnie wyjaśniły uczniom znaczenie analizy ilościowej w chemji. Ćwiczenia z chemji organicznej są niezbędne, aby utrwalić znajomość najważniejszych ciał organicznych, powinny jednak poprzestać na możliwie niewielu związkach i tylko na typowych ogólnych reakcjach. Mniejsza liczba godzin może być na to przeznaczona, niż na ćwiczenia, uzupełniające kurs chemji ogólnej.

W tym krótkim szkicu starałem się zebrać główne wskazówki ogólne dla pomyślnego wykładu chemji w szkole średniej. Wypływają one z zasady, która jedynie może naukom przyrodniczym dać również

i w szkole całą ich wartość, tę samą, tak nieocenioną dla ludzkości: przedewszystkim uczyć obserwować i wnioskować samoistnie, a z teorji podawać to tylko, co istotnie wyłożonym i zrozumianym być może, lecz za to z całą naukową ścisłością.

Ludwik Bruner.

Nauka rysunków jako czynnik ogólnokształcący w wychowaniu dzieci.

Ruch, jaki objawił się w ostatnich czasach w świecie cywilizowanym, dążący do zbadania i zużytkowania wszelkich czynników, mogących mieć znaczenie pedagogiczne w rozwoju umysłu dziecka, wysunął też na pierwszy plan zaniedbywaną do niedawna naukę rysunków, którą uważać należy jako pierwszorzędny ogólno-kształcący czynnik w wychowaniu młodzieży. Rysunek jest bowiem jednym z najpotężniejszych środków uświadamiania form świata zewnętrznego i wypowiadania wrażeń, jakie za ich pośrednictwem otrzymujemy; jestto rodzaj mowy pisanej, którą każdy posiadać powinien.

Wielki wpływ, jaki na rozwój umysłu dziecka wywiera nauka rysunku, jednocześnie kształcąc oko, rozwijając zdolności obserwacyjne, analizę, oraz poczucie piękna, jest już obecnie rzeczą znaną i dowiedzioną przez psychologów i pedagogów, zajmujących się badaniem przejawów młodocianego ducha. Kształt i barwa przemawiają z niezwykłą siłą do wyobraźni dziecka; zajmują one i przykuwają jego uwagę i wyradzają chęć wypowiadania swych wrażeń za pomocą odtwarzania form, widzianych w rzeczywistości, lub też poczerpniętych z własnej fantazji.

Pociąg do rysunku przejawia się w dziecku bardzo wcześnie; zdarza się, iż dziecko zaledwie dwuletnie zaczyna już rysować. Rysunek taki początkowo przedstawia się w formie chaotycznego kłębka linji, z którego powoli wyłania się krążek, mający przedstawiać twarz ludzką; na krążku tym położone punkciki i kreski oznaczać mają oczy, nos, usta. Następnie dziecko zaczyna rysować postacie ludzkie, w niezdarnych i uogólnionych zarysach, osadzając głowę wprost na tułowiu, bez szyi, ręce i nogi zaznaczając za pomocą prostych kresek. Z chwilą, gdy umysłowość dziecka wzbogaca się większą ilością obserwacji z natury, rysunki jego pozyskują coraz nowe szczegóły. Tu właśnie umiejętna wychowawczyni spotyka szerokie pole do działania; dziecko bowiem rysuje przeważnie *to, co wie,* a nie *to, co widzi.* Należy zatym stopniowo rozszerzać to jego pole wiadomości, rozbudzać jego zmysł obserwacyjny przez porównywanie narysowanego przez dziecko przedmiotu z takimże przedmiotem, widzianym w naturze, i zwrócić uwagę na zasadnicze błędy w jego rysunku, które powodują jego brak podobieństwa do pierwowzoru.

Jeżeli dziecko zrozumie swą omyłkę, nie popełni jej w następstwie, a ten sam rysunek, wykonany po raz drugi, będzie dokładniejszy i wzbogacony sumą świeżo zdobytych wiadomości.

Najnowsza pedagogika zgadza się na to, iż nauka rysunku poprzedzać powinna naukę pisania, gdyż daje dziecku większą swobodę wypowiadania się, oraz możność kreślenia śmiałych linji; ręka jego nabiera wprawy, która następnie ułatwia mu kreślenie bardziej skomplikowanych drobnych kresek, z których składają się litery. To też dziecko, które rysowało przed zaczęciem nauki pisania, będzie miało bardzo ułatwioną drogę do przyswojenia sobie mechanicznej

strony tej nowej dlań umiejętności. Pisanie bowiem dla dziecka będzie już *nauką*, o której potrzebie wychowawca musi je dopiero przekonać, gdy tymczasem rysunek jest potrzebą wrodzoną, naturalną, a rola nauczyciela polegać powinna tylko na udzielaniu mu wskazówek co do wykonanej już z własnego popędu pracy.

Ceniony badacz przejawów rozwoju umysłowości dziecka, Czech, profesor Franciszek Czada, utrzymuje, iż pomiędzy rozwojem mowy dziecka, a jego rysunkami zachodzi następująca analogja.

1) Automatyczne krzyki	1) Automatyczne bazgranie.
2) Swiadome naśladownictwo dźwięku.	2) Naśladownictwo linji ogólnych.
3) Powtarzanie wyrazów.	3) Naśladownictwo rysunku dla linji.
4) Zrozumienie wyrazów.	4) Zrozumienie rysunku.
5) Użycie słów dla wyrażenia myśli.	5) Użycie rysunku dla ilustracji.
6) Użycie zdań dla wyrażenia myśli.	6) Wypowiadanie się w obrazkach.

Z ciekawego tego zestawienia widzimy, iż rysunek u dzieci jest wrodzoną instynktowną potrzebą wypowiadania się, którą troskliwie rozwijać i pielęgnować należy; zamiłowanie zaś do plastycznego wyrażania swych wrażeń jest źródłem wielkiej rozkoszy dla młodocianej istotki.

Należy więc zwracać baczną uwagę, aby nieumiejętnym kierunkiem nie spaczyć tych tak jasno i wyraźnie zaznaczających się skłonności.

Amerykanin, profesor Lukens przed dziesięciu laty wydał obszerną monografję o rysunkach dziecin-

nych, w której utrzymuje, iż największą śmiałość i rozmach widać w pracach dziecka pomiędzy 4-ym a 6-ym rokiem życia; pojęcia jego wówczas szybko wzbogacają się, chwyta ono charakterystyczne rysy osób lub rzeczy, znaczy ich ruch i wyraz; wszystkie te cechy potęgują się stopniowo do 8-go roku; pomiędzy zaś 9-ym a 13-ym rokiem dziecko niejako zatrzymuje się w tej samodzielnej twórczości i traci swą uprzednią śmiałość; w latach zaś późniejszych przejawia już pewną skłonność do szablonowego rysunku.

Do pewnego stopnia wpływać może na zmianę tę rozwijający się w dziecku krytycyzm, który zwiększa jego skalę wymagań co do własnej pracy; nie należy bowiem sądzić, iż dziecko rysuje często nieudolnie dlatego, że tyle tylko widzi w naturze; przeciwnie, przy ciągle zaostrzającej się obserwacji spostrzega ono swe błędy i czuje nieudolność, nie pozwalającą mu dokładnie wypowiedzieć się linją i kształtem; tu zaczyna się jego niezadowolenie i powolna utrata wiary we własne siły.

Dla dziecka małego żaden temat nie wydaje się za trudnym; nie cofnie się ono przed przedstawieniem w kształcie i barwie choćby bardzo skomplikowanej sceny, gdyż potrafi ją po swojemu uprościć i uogólnić, a bujną wyobraźnią dopowie to, czego plastycznie nie umie przedstawić na papierze. W wieku późniejszym często spotykamy się u dziecka z odpowiedzią, iż tego narysować nie potrafi.

Jest to jednym ze źródeł pewnego zastoju w dalszym rozwijaniu się przyrodzonych zdolności dziecka; drugim zaś, a bardzo częstym powodem, bywa brak odpowiedniego kierownictwa jego wrodzonych popędów twórczych. Zdarza się nieraz, iż po pewnym cza-

sie systematycznej nauki rysunku zdolne nawet dziecko zniechęca się i traci swój poprzedni zapał; jest to wówczas ciężka wina jego kierownika, który nie umiał wniknąć i uwzględnić indywidualności małego swego ucznia. Dziecko nie powinno tracić wiary w swe siły i dochodzić do wniosku, iż ma przed sobą jakieś niepodobne do wykonania zadanie.

Często bardzo w wyższych klasach zakładów naukowych spotykamy się z taką odpowiedzią ucznia lub uczennicy: „Kiedy ja nie mam żadnych zdolności do rysunków.“ Taka konkluzja dziecka świadczy o fałszywym systemie pedagogicznym, w którym nauka rysunków zajmuje miejsce upośledzonego kopciuszka; brakuje dlań zwykle czasu, a często i umiejętnego kierownika.

Zarówno w Europie Zachodniej, jak i w wysoce postępowych szkołach amerykańskich, nikt nie wątpi o ważności nauki rysunku i potrzebie coraz większego jej rozpowszpchnienia; u nas tylko, niestety, szerszy ogół społeczeństwa odpornie dotąd zachowuje się wobec tak ważnego pedagogicznego czynnika. Pewna garstka ludzi, poświęcających się sprawie szerzenia pojęć o wielkiej doniosłości kulturalnej nauki rysunku, spotyka się w znacznej części zarówno u rodziców, jak i u przełożonych szkół z głuchym oporem, motywowanym tym, iż dziecka na artystę kształcić nie mają zamiaru, a wobec nawału innych przedmiotów na naukę rysunku pozostaje bardzo mało czasu. Takie postawienie kwestji dowodzi zupełnego nieuznawania w rysunku pierwszorzędnego czynnika ogólnokształcącego. Wszak dziecko uczy się rysunku nie po to, aby umiało malować obrazy, bo do tego tylko wyjątkowo uzdolnione jednostki dojść mogą, i zresztą kształcenie na malarzy jest zadaniem specjalnych uczelni artystycznych; w szkole ogólno-kształcącej na-

leży nauczyć dziecko *patrzyć na naturę*, chwytać ruch, charakter i proporcję przedmiotu; znajomić się z jego kształtem i barwą, obserwować jego właściwości i cechy, które przeważnie uchodzą z pod uwagi przeciętnego widza; słowem, rysunki pomagają do gruntowniejszego zbadania każdego przedmiotu i stąd wypływa ich wielka ważność, jako środka pomocniczego przy nauce innych przedmiotów. Tak też rozumował kongres nauczycieli rysunku w Berlinie, gdzie postawione były następujące wnioski:

1) Rozwinąć propagandę we wszystkich społeczeństwach cywilizowanych co do obowiązkowej nauki rysunku w szkołach.

2) Aby nauczanie rysunku stosowało się do praw naturalnego rozwoju dziecka, a rysunek, uważany jako język plastyczny, stał się dla dziecka środkiem do wypowiadania swych uczuć i wrażeń.

3) Aby rysunek we wszystkich programach nauk był przedmiotem obowiązkowym i zrównanym w prawach z innemi przedmiotami wykładowemi.

4) Aby był używany jako skuteczny środek pomocniczy przy wykładzie innych przedmiotów.

5) Aby rozwinięta była szeroka agitacja, zmierzająca do wprowadzenia ogólnej nauki rysunku, jako środka dopełniającego możność wypowiadania się.

6) Aby sale, przeznaczone na naukę rysunku, i sprzęty w nich miały wygląd estetyczny.

Wnioski te przyjęte zostały przez całe społeczeństwo Europy Zachodniej i Ameryki Północnej, jako niezbite i doniosłe postulaty. Zresztą już poprzedni kongres w sprawie tej w Paryżu w r. 1900 uchwalił, aby nauka rysunku została zaprowadzoną we wszyst-

kich szkołach i uprawianą we wszystkich gałęziach wiedzy i przemysłu, jako środek pomocniczy.

Szkolnictwo francuskie posługuje się też specjalnie rysunkiem przy wykładzie historji, gieografji, nauk przyrodniczych, nie mówiąc już o pierwszorzędnej jego roli w początkowej nauce poglądowej, przy której nauczycielka musi posiadać duże wykształcenie rysunkowe, aby ująć w kształty plastyczne na tablicy treść każdej swej pogadanki. Dzieci też obowiązane są ilustrować zadane sobie opowiadania, co zmusza je do dokładniejszego wniknięcia w treść, oraz uprzytomnienie sobie kształtów omawianych osób, zwierząt lub przedmiotów. Sposób ten, ogólnie i z powodzeniem stosowany w szkolnictwie krajów, przodujących w cywilizacji ludzkości, u nas bardzo powolnie dopiero zaczyna wyrabiać sobie prawa obywatelstwa.

Wogóle nauka rysunków u nas nie stoi bynajmniej na należytym poziomie, a i metody nauczania są błędnie stosowane. Do niedawna kazano dzieciom rysować na kratkach z wzorów, a używanie modeli gipsowych dotąd jeszcze nie zostało w zupełności wykorzenione.

Racjonalna nauka rysunku powinna być prowadzoną z natury, a za model służyć mogą różnorodne przedmioty, wybierane z codziennego naszego otoczenia, aby wzbudziły zainteresowanie w uczniu; formy te powinny być o ile możności estetyczne, a proporcje łatwe do uchwycenia. Zresztą samo tylko rysowanie widzianych przedmiotów nie jest wyłącznym celem nauki rysunku. Każda nauka ma swą teorję i praktykę; w nauce rysunku, obserwacja zjawisk formy i koloru jest teorją, a rysowanie tych form—praktyką.

W zastosowaniu zatym przechodzić należy od form widzialnych i naturalnych do płynących z wyobraźni;

równocześnie z rysowaniem z modelu trzeba uprawiać rysunek z pamięci; wprowadzać też jaknajszybciej kompozycję, która daje uczniowi sposobność do swobodnego wypowiadania się i rozwija jego samodzielną twórczość, która, jak wiemy, jest wrodzoną u każdego niemal dziecka. Rozwijać też i kształcić należy wrodzone zamiłowanie dziecka do barwy, zastosowując możliwie wcześnie kolorowanie, pozwalając używać do tego kolorowych ołówków, kredek lub farb akwarelowych, posiłkować się zarówno ołówkiem jak i pendzlem, aby zająć dziecko i uwzględnić jego indywidualne upodobania.

Dla małych dzieci można zastosować wycinanie z kolorowego papieru, układanie z kawałków drzewa lub kartonu rozmaitych figur ornamentacyjnych, modelowanie z gliny: słowem wprowadzić rozmaitość ćwiczeń, budzących ciągłe zainteresowanie w dziecku.

Pożytecznym też jest wprowadzenie rysunku pendzlem, oraz równocześnie ze studjami z natury robienie szkiców dla wprawy w szybkość; poleca się też powtarzanie wykonanych rysunków po usunięciu modelu z pamięci, co utrwala wrażenie i rozwija pamięć wzrokową. Ma się rozumieć, nie możemy tu zajmować się programem racjonalnej nauki rysunków; ograniczyć się trzeba też do kilku najogólniejszych uwag, tyczących się przyswajania przez dzieci ważnej tej umiejętności, na którą pedagogika dzisiejsza coraz większą zwraca uwagę.

Rysunek nie powinien być uważany za gałąż specjalnej umiejętności, gdyż jest on jednym z niewielu sposobów *doświadczalnego nauczania wszelkiej wiedzy*.

Kopjowanie jest antytezą tworzenia, a tylko tworzenie jest warunkiem postępu. To też należy o tym

pamiętać przy stosowaniu metod nauki rysunku, którego głównym zadaniem nie jest bynajmniej tylko zręczność techniczna, lub też wierne a bezmyślne kopjowanie form. Najważniejszym bowiem celem tej nauki jest *widzieć dobrze*, pochwycić umysłem właściwą treść przedmiotu i umieć sobie zdać z niego należytą sprawę.

Zofja Skorobohata Stankiewiczówna.

Międzynarodowy kongres wychowania moralnego. [1]

III. Literatura dziecięca.

Ważnej sprawie literatury wieku dziecięcego i młodocianego poświęcono na kongresie znaczną liczbę referatów.

Zasadniczo odmienne na wiele stron danej kwestji stenowisko zajęli pedagodzy niemieccy i angielscy. Gdy pierwsi byli wyrazicielami poglądów konserwatywnych, gdy w pracach ich powtarzały się znane przeważnie i osłuchane motywy, rozpatrywali Anglicy ten sam przedmiot z punktu widzenia szeroko pojętego humanizmu i postępu.

Doktór Wollgast [2]) z Hamburga, oraz prof. Johannesson [3]) z Berlina, kładli we wzajem dopełniających się referatach swoich, mocny nacisk na to, że dobra książka dziecięca powinna być harmonijnym połączeniem żywiołu realistycznego z żywiołem ideal-

---

[1]) Patrz „Nowe Tory" 1909 zeszyt II.

[2]) *H. Wollgast*: „Jugendliteratur" (Papers... str. 109—112).

[3]) *Dr. F. Johannesson:* „Die Hauslektüre der Schüler (Papers... str. 112—116).

nym, przy czym świat idealny górować musi nad poziomą rzeczywistością. Zdając sobie sprawę z ckliwości, charakteryzującej przeważną większość dzieł z zakresu t. zw. „Jugendliteratur“, słusznie zalecają obaj pedagodzy dawanie starszej dziatwie, zamiast tych *ad hoc*, zazwyczaj bez talentu fabrykowanych utworów, arcydzieła literatury klasycznej, oczywiście z uwzględnieniem fazy umysłowego rozwoju młodocianego czytelnika.

I ci jednak względnie światli—jak widzimy z powyższego—przedstawiciele pedagogji niemieckiej nie umieli ustrzec się od typowego dla ich kraju militaryzmu szkolnego. Ujawnił się on w nacisku, jaki kładli oni na konieczność ścisłego kontrolowania lektury uczniów przez władze szkolne. Zdaniem ich należałoby młodszym dzieciom zupełnie zakazać samodzielnego czytania, bowiem wystarczyć im winno to, co nauczyciel głośno odczytuje w szkole w specjalnie przeznaczonych na lekturę godzinach. Dzieci starsze zaś czytać mają to tylko, co ściśle odpowiada planom i wymaganiom szkolnym.

Tę samą metodę zakazów radziby pedagodzy niemieccy stosować do handlu księgarskiego; chcąc bowiem zapobiec wpadaniu w ręce dzieci książek niewłaściwych, radzą domagać się na drodze prawno-policyjnej wzbronienia księgarniom sprzedaży tego rodzaju literatury. Oczywiście dla pedagogów niemieckich pojęcie „niewłaściwości“ lektury niezmiernie jest rozciągłe, a ostracyzm, przez nich proponowany, obejmuje zarówno utwory pornograficzne, jak antireligijne i antipaństwowe.

W przeciwieństwie do pedagogów angielskich okazują też pedagodzy niemieccy bezwzględny brak zaufania do rodziców, rodziny, uznając w sprawie doboru książek do czytania dla dzieci wyłączny autory-

tet szkoły. Pedagogja angielska wychodzi natomiast z założenia, że inteligientni rodzice niemniejsze mają od nauczycieli prawo decydowania o wyborze lektury dla swych dzieci.

Tyle o różnicach ogólnych. Z referatów na szczegółowsze wyróżnienie ze względu na ścisłość formułowanych opinji i wniosków zasługuje rzecz Reginalda Braya [1]). Dzieci — powiada on — lubią trzy rodzaje książek, z których każdy ma swoje zalety specjalne. Są to: 1) Książki, mające za temat opis świata zjawisk materjalnych, traktowany ściśle realistycznie. 2) Książki, zdążające do buntowania umysłów dziecięcych przeciwko światowi faktów realnych i 3) Książki, łączące w sobie oba powyższe rodzaje, a więc takie, w których świat faktów realnych podporządkowany jest światowi idealnemu.

Książki pierwszego typu należą do tak zwanych pouczających, zbogacają bowiem umysł dziecka w pewien zasób wiadomości z dziedziny historji, nauk przyrodniczych i gieografji. Istotnie korzystnemi są one wówczas, gdy stanowią usystematyzowane opowiadania o zbiorowiskach ludzkich, zwierzęcych i roślinnych lub też z zakresu pewnych sfer działalności ludzkiej. W najgorszym zaś razie dają bądź co bądź nieco wiadomości luźnych lub też zaznajamiają z poszczególnemi faktami.

Jedyne zadanie wychowawcy wobec książek tego typu polega — zdaniem referenta—na możliwym usuwaniu dzieł, rozpatrujących kwestje, których znajomość byłaby przedwczesną w danym okresie rozwoju umysłowego dziecka. Po za tym należy zupełną pozostawić

---

[1]) *Reginald Bray:* „Children and Libraries" (Papers... str. 107).

dzieciom swobodę w czytaniu książek pierwszego rodzaju, starając się jedynie o możliwe urozmaicenie ich treści, przyczyniające się do pobudzenia w różnych kierunkach naturalnej ciekawości umysłów dziecięcych. Pamiętać należy, iż w wieku dziecięcym wyrabiają się, a nawet ustalają pewne specjalne upodobania naukowe.

Głównym wynikiem czytania książek pierwszego typu jest — po za zdobyciem różnorodnych wiadomości—wytworzenie się w umyśle dziecka przeświadczenia, że całokształt zjawisk materjalnych wzajem związany jest łańcuchem przyczyn i skutków.

Z wnioskiem takim nie może się jednak umysł dziecka pogodzić nieodwołalnie. Świat, w którym wszystko skute jest nierozerwalnemi ogniwami, wyda się dziecku nudnym, pospolitym i pozbawionym piękna. Jako wyraz naturalnego protestu przeciwko wyłącznemu zaprzątaniu go zjawiskami świata rzeczywistego, budzi się w dziecku zapał do bajek fantastycznych, których bohaterowie tak łatwo wyzwalają się z więzów bytowania ziemskiego. W gruncie rzeczy nie wierzą dzieci najprawdopodobniej w istnienie wróżek i czarów, miło im jest jednak wyobrażać sobie, że bajki te są prawdziwszym odzwierciadleniem istotnego świata, aniżeli wszelkie inne książki. Wszak w każdym nawet z nas dorosłych tkwi pojęcie o pierwiastku cudowności, utajonym w naturze świata widzialnego, a w każdym razie nieświadoma potrzeba doszukiwania się takiego pierwiastka. Tymbardziej więc nie należy pozbawiać dzieci tej ułudy; słusznie rozumuje Bray, mówiąc, że bibljoteka dziecięca powinna obejmować cały zapas wszelkiego rodzaju bajek fantastycznych.

„Słyszymy—powiada on—częste zarzuty, skierowane przeciwko nader wątpliwej wartości morałowi,

wypływającemu z wielu bajek ludowych. Zarzut ten—jakkolwiek może słuszny—napewno jednak pozbawiony jest głębszego znaczenia. Wpływ, jaki wywiera bajka na umysł dziecięcy, polega nie na tkwiącym w niej sensie moralnym, lecz na proteście przeciw grubo materjalistycznemu, pierwotnemu poglądowi na świat.“

„Jeśli zatym w bajce przebija ta nuta protestu, cel jej najzupełniej jest osiągnięty i niczego więcej żądać od niej nie można. W warunkach naszych obecnych, kiedy ludzie coraz bardziej skupiają się w miastach, zatracając stopniowo zmysł pojmowania natury, należy wszelkiemi siłami pobudzać protest przeciw światowi, faktów materjalnych, co najwłaściwiej osiągnąć się daje za pośrednictwem bajki fantastycznej. I dlatego właśnie tak bardzo jest ona w literaturze dziecięcej pożądana.“

Gdy książki pierwszego typu odzwierciadlają z całym bezwzględnym realizmem wyłącznie świat rzeczywisty, a zaś książki typu drugiego zaludniają go najfantastyczniejszemi utworami wyobraźni poetyckiej, znajdujemy w książkach trzeciego typu syntezę obu poprzedników. Utwory tego rodzaju obrazują jednocześnie świat rzeczywisty i świat idealny, przy czym ideały górują nad rzeczywistością, podporządkowując ją sobie.

Takiemi są wszelkie opowiadania o przypadkach w różnych krajach, w jakie tak obfituje literatura angielska. Książki tego typu—powiada Bray—dają wyraz śmiałym dążeniom ku pewnym z góry zakreślonym celom, których osiągnięcie odbywa się za cenę wysiłków bohaterskich, budzących żywy zawsze odzew w duszach dziecięcych. Dziecko, czytając książki podobne, żyje własną przyszłością, widzi się w roli śmiałego podróżnika, dążącego po przez pola lodowe ku biegunowi, lub też bohatera, nie cofającego się przed bajecznemi ofiarami dla osiągnięcia wyznaczonego ideału.

„Dlatego też, wnioskuje referent, pragnąłbym, aby w bibljotece dziecięcej nie brakło nigdy książek trzeciego typu.

Tyle o książkach, godnych polecenia. Poważne na kongresie uwzględnienie znalazła również konieczność walki z tak rozpowszechnioną, niestety, literaturę pornograficzną i sensacyjną. Literatura ta, od której społeczeństwo bronić winno najgorliwiej umysły normalne, sprawia wrażenie, jak gdyby celowo tworzoną była dla manjaków i wszelkiego rodzaju psychopatów.

Jak sobie z tym złym poradzić? Czy szukać lekarstwa na nie w organizowaniu cenzury policyjnej, obdarzonej prawomocnością ograniczeń i zakazów? Odpowiedź na pytania te dał wygłoszony na kongresie referat Jamesa Marchanta o literaturze niemoralnej i niemoralnych rysunkach. [1]) Zdaniem referenta posiada Anglja smutną specjalność górowania nad wszystkiemi innemi krajami obfitością „literatury rynsztokowej“—jak ją nazywa. Najciekawszym, a zarazem najboleśniejszym jest, że laury autorskie (właściwie złoto autorskie) zbierają na tym polu przeważnie kobiety. „Posiadamy obecnie—powiada Marchant—od 10—15 wydawnictw perjodycznych, rozchodzących się w olbrzymiej, bowiem półmiljonowej niemal, liczbie egzemplarzy. Wydawnictwa te uważać należy za wysoce niebezpieczne z punktu widzenia moralności. Są to t. zw. „pensowe magazyny“, wydawane na lichym papierze. ozdobione nieprawdopodobnie niezdarnemi rysunkami i zawierające w treści wszelakiego rodzaju kryminalne, Sherlock-Holmesowskie romanse i powie-

---

[1]) *James Marchant*: „The Censorstip of Low Grade Literature and Illustrations“ (Papers... atr. 214—216).

ści. Młodzież szkolna, zaciekawiona rysunkami i przynęcona taniością tego rodzaju wydawnictw, rozkupuje je masami, zatruwając się systematycznie ohydną tą strawą, obliczoną na rozbudzanie i zadawalanie najniższych, czysto zwierzęcych zamiłowań i popędów.

To samo stosuje się do pocztówek, których ilustracje rywalizują pod względem trywjalności wykonania z pospolitością i wyuzdaniem treści.

W roku ubiegłym wybitniejsi wydawcy angielscy zawiązali stowarzyszenie, mające na celu walkę z literaturą niemoralną. Odrzucają oni bezwzględnie wszelkie rękopisy, których treść obliczona jest wyłącznie na pospolitą sensację; takiż sam związek utworzyli księgarze angielscy (Newsagents Federation). Oczywiście tego rodzaju cenzura moralna nierównie bardziej celową okaże się od państwowo-policyjnej, zwłaszcza, jeżeli działalnością związku kierować będą stale prawdziwie światli ludzie dobrej woli.

Najwięcej jednak — słusznym zdaniem prelegienta—zrobić może dla sprawy walki z niemoralną literaturą opinja publiczna. Przykład idzie z góry. Niech rodzice i wychowawcy potępiają bezwzględnie wszelkiego rodzaju utwory sensacyjne i pornograficzne, niech dzieci i młodzież nie znajdują ich nigdy na nocnych stolikach swoich naturalnych opiekunów, a niewątpliwie nie wpadnie im na myśl szukać podobnej wzbranianej surowo więc tym ponętniejszej lektury.

Nie policyjne ograniczenia zatym, do jakich radzi byliby uciekać się pedagodzy niemieccy, ale rozwój artystycznego i literackiego smaku ogółu czytającej publiczności, pod której wpływem i na której modłę urabiają się gusty dziecięce—oto zdaniem Marchanta jedyne wyjście z dzisiejszego fatalnego stanu rzeczy. „Złodziejska i szpiegowska“ literatura Conan-Doyle'ów i Sherlocków-Holmesów, stanowiąca dzisiaj

gros pokupnego towaru księgarskiego, zniknie z półek wraz z rozwojem smaku literackiego czytelników starszych, za któremi niewątpliwie pójdą i młodsi.

Wydawanie możliwie najtaniej utworów prawdziwie artystycznych, przyobleczonych w piękną, estetyczną szatę i uprzystępnianie ich jaknajszerszemu ogółowi jedyną stanowi drogę do zwalczenia i wyrugowania trującej umysły i serca pornografji i sensacji. Ograniczenia policyjne do niczego w tym kierunku nie doprowadzą.

Celem odciągnięcia od literatury niemoralnej i wyrobienia w umyśle dziecięcym zdrowych i uzdrawiających upodobań zalecali jednogłośnie na kongresie pedagodzy wszelkich krajów zbliżanie dzieci do natury i gruntowne ich z nią zaznajamianie. „Dzieci—powiada panna Wyss [1]), przełożona jednego z seminarjów nauczycielskich w Londynie—interesują się światem zwierzęcym i roślinnym. Jeśli więc pedagog umie wyzyskać te upodobania, otwiera on przed wychowańcem niezmierzoną skarbnicę uciech estetycznych. Znajomość przyrody rozwija w dziecku uczucia altruistyczne, wpajając w nie przeświadczenie, iż jest ono jedynie drobiną wszechświata, nie zaś czymś odrębnym i całkowitym. Natura daje tym, którzy umieją czytać w otwartej jej księdze, szlachetne i podniosłe wzruszenia, najskuteczniejszą stanowiące broń przeciwko brudom i zepsuciu. Nadto biologiczne zapoznanie się z zagadnieniami płciowemi—jak słusznie stwierdza referentka — sprzyja niezmiernie zachowaniu i utrwaleniu czystości moralnej. „Dzieci uczą się rozpatrywać zagadnienia te jako coś prostego i naturalne-

---

[1]) *Miss C. Wyss:* „The Contribution of Nature-Study to Moral Education“ (Papers... (str. 160—161.

go, bynajmniej nie drażniącego i nie pobudzającego w nich instynktów zwierzęcych. Równie śmiało i objektywnie, jak o rozmnażaniu się roślin, mówić można z niemi o rozmnażaniu się zwierząt, a napewno przy odpowiednim, czysto przyrodniczym oświetlaniu tej sprawy wyobraźnia wychowańca nie będzie kalana niczym drażniącym i banalnym. Tym sposobem—wnioskuje panna Wyss — znajomość wszechświata najpewniejszym jest środkiem, prowadzącym do rozwoju moralnej i duchowej natury dziecka, nietylko bowiem sprzyja ona rozbudzeniu umiejętności ścisłego myślenia oraz zdolności ścisłego wyrażania się, ale uczy dziecko altruizmu, kształci jego smak estetyczny, a co główne broni przed zepsuciem i przygotowuje do przyszłej jego roli czynnego członka społeczeństwa.“

O roli nauk przyrodniczych w wychowaniu moralnym mówił również na kongresie pedagog francuzki, George Beauvisage z Lyonu. Zdaniem jego kształcenie w kierunku przyrodniczym zaczynać się powinno we wczesnym bardzo dziecięctwie, przyczym w pierwszych latach obchodzić się należy zupełnie bez podręczników i książek.

Małe dzieci mogą zgromadzić wiele faktów z nauk przyrodniczych, zanim jeszcze nauczą się czytać. W tym celu musi wychowawca uczyć je patrzeć, widzieć i obsorwować. Najważniejszym jest przytym zadaniem, aby dzieci umiały rozpatrywać zjawiska celowo, szukając w nich odpowiedzi na nasuwające się im pytania. Należy więc uczyć dzieci obserwować zjawiska, a potym przyzwyczajać je do ścisłego zdawania sprawy z tego, co widziały. Rola wychowawcy polega tu na kierowaniu uwagą i zainteresowaniem dziecka, na podsuwaniu mu odpowiednich pytań. Oczywiście musi sam wychowawca nietylko doskonale i wszechstronnie być obznajmionym z naukami przy-

rodniczemi, ale nadto umieć wznieść się do filozoficznego uogólniania posiadanych wiadomości. Tak przygotowany kierownik odrazu skieruje umysł dziecka ku podstawowym zagadnieniom bytu, otworzy mu oczy na piękno wzajemnych logicznych skojarzeń, stanowiących istotę ustroju wszechświata, podstawę całej filozofji przyrody. Dzieci, wprowadzone odrazu w cudowny świat zjawisk naturalnych, umiejące kochać przyrodę i szukać w jej skarbnicy zadowolenia naturalnej swej ciekawości, najskuteczniej uodpornione będą na trujące wpływy niemoralnej literatury, która nie znajdzie wcale przystępu do skierowanego w inną zupełnie stronę ich umysłu.

Dlatego też—konkludują jednogłośnie referenci tego przedmiotu—uczmy dzieci od najwcześniejszych ich lat obcowania z przyrodą, poznawania jej i znajdowania w niej źródła nieskończonych radości i uciech, a najpewniejszy damy im pancerz przeciwko depravacji, brudom i pospolitości, *szerzonym* w pierwszym rzędzie przez obliczoną na grubą sensację literaturę.

Róża Centnerszwerowa.

Z LITERATURY.

Ludwik Krzywicki. „W otchłani.“ Warszawa 1909, str. II i 292.

Czy jestto dzieło wychowawcze? — spyta niejeden czytelnik, — że jego ocenę spotyka się na łamach „Nowych Torów.“

Tak. Jeżeli za kres wychowania nie będziemy poczytywali... świadectwa dojrzałości, to się przekonamy, że są czynniki, urabiające ludzi poza wszelkiemi kierunkami, nadanemi im w domu i na ławie szkolnej. Biadamy zazwyczaj, że życie zatarło cechy najwznioślejsze, jakie szczepiliśmy umysłowi młodocianemu. Jednak, spojrzawszy bezstronnie na naszą własną działalność, dostrzeżemy w niej zaródź dążności, dochodzących z biegiem lat do rozmiarów potwornych. Ta sugestja codzienna: „ucz się, a zostaniesz człowiekiem uprzywilejowanym, zrobisz karjerę..., zaś w przeciwnym razie pójdziesz do szewca“, ta dbałość nieustanna o zapewnienie dzieciom korzystnych warunków życia materjalnege stała się hasłem naszych czasów, które Krzywicki nazywa „epoką fetyszyzmu pieniężno-towarowego“ (str, 5). A więc już do wychowania domowego przeniknęły zasady „arcykapłanów Mamony“, sprawiające, że: „kapitalista w hołyszu utalentowanym widzi jedynie nowego rodzaju maszynę, która nietylko zwraca wyłożone koszty, lecz nadto przynosi zyski“ (9). Czytajcie, wychowawcy, to dzieło myśliciela i znawcy stosunków życiowych, a dowiecie się, jak poniżyli arcykapłani Mamony waszego syna do poziomu reportera, jak zrobili z niego krytyka przedajnego, jak nakazali redaktorowi być... fabrykantem plotek, robigroszem mydłku-

jącym, napastującym, handlującym jawnością“, jak stał się on potworem, wysuwającym i znieprawiającym wszelką zdolność, talent, polot, jak wydawca nauczył pisarza kupczyć nazwiskiem, podpisanym w pracy twórców bezimiennych. I dowiecie się jeszcze z tego dzieła, jakim sposobem wasze dziecko, rokujące wielką przyszłość, stało się „filozofującym blagierem“ (48), dlaczego: „żaden z mistrzów nowoczesnych nie zwabił tak lichej rzeszy pod swoje sztandary, jak boski arcykapłan nadczłowieka“ (53), dlaczego grasuje dyletantyzm, sceptycyzm, dlaczego „specjalizacja płodzi idjotów“ (71). Nie mówi do was mentor, moralizator, zwolennik umartwiań średniowiecznych, bo głosi: „wierzę w społeczeństwo, którego członkowie są zdolni do egzaltacji, chociażby w zabawie i tańcach... Natomiast nie ufam ludom, u których względy utylitarne wyziębiły wszelkie porywy“... (113). Abstynent oburzy się na niewiarę w powodzenie zabawy, „gdy niema poddostatkiem jadła i trunku“ (116), lecz psycholog przyzna, że są to czynniki, pozwalające zapomnieć o bólu. Nietzschė z jego teorją: „Hart sei!“ spotyka się z przyrównaniem do „10 przykazań trzody chlewnej“ Carlyle’a (129) i z potępieniem samolubstwa; a na miejsce powabnych orzeczeń mistrza, pociągającego tłum swemi paradoksami, stawia Krzywicki żądanie; „powołajcie do istnienia odpowiedzialność imienną“... (180). Hasło „sztuka dla sztuki“ znajduje też odprawę; „szermierze lubieżności pod tą maską wyklinacie wszelką tendencję społeczną tylko po to, ażeby zamiast sztucznych tyrad na temat miłości dla miljonów wprowadzić zapożyczone z domu nierządu giesty... Milczcie, pajace ducha i nierządnicy uczucia, milczcie kłamcy i obłudnicy!“ (224). Poruszałem to zagadnienie w artykule: „Wychowawcze znaczenie sceny“ (N. Tory 1907 r.), powstając również przeciwko tolerowaniu w sztuce jedynie „tendencji dreszczyku lubieżnego.“ Jako szczery demokrata, pyta K.: „czy zamiast hasła samolubnego: „sztuka dla sztuki,“ in. słowy: sztuka dla nielicznych sybarytów ducha, nie należałoby wygłosić... ideału piękna społeczeństwa!“ (243).

Dość cytat. „W otchłani“ Krzywickiego to dzieło wychowawcze... dla wychowawców. Czytajcie je uważnie, a na wiele zagadnień niezrozumiałych dla tych, którzy sądzą, że „jabłko pada zawsze niedaleko od jabłoni“,

otworzą się wasze oczy. I może pojmiecie, że „dopust boży“ w stosunku do waszych dzieci, jest jedynie wszechpotężnym obecnie „tańcem Mamony.“

Dr. W. Miklaszewski.

J. Trumpp. Hygjena wieku szkolnego, opracował dr. W. Sterling. „Książki dla Wszystkich M. Arcta“ str. 169 r. 1908.

Ostatnie lat dziesiątki stworzyły nową gałąź specjalistów, mianowicie lekarzy szkolnych. Zadania ich są tak ważne, że wymagają rzetelnego, sumiennego przygotowania, a poprzestawanie na „opatentowaniu“ uniwersyteckim jest chyba tylko lekkomyślnością lub objawem zamiłowania biurokratycznego do... posadki dochodowej. Niestety hygjena wogóle traktowana jest w uczelniach średnich i wyższych jako przedmiot dodatkowy, a wskazania lekarzy w tej dziedzinie są raczej uświęceniem przesądów panujących, niż przejawem sądu samodzielnego, opartego na doświadczeniu i nauce. I dlatego rzec można z pewną słusznością, że przybyło dla lekarzy trochę posad lepiej lub gorzej płatnych, lecz nie powstała u nas gałąź badań, posuwających sprawę hygjeny szkolnej naprzód, i czuwająca nad wcieleniem w życie ustalonych już żądań.

Uwydatnia się to najwyraźniej w takich książeczkach, jak omawiana w tej chwili. Niedość jest poruszyć na 169-ciu stroniczkach dwadzieścia kilka pytań, wchodzących w zakres hygjeny szkolnej. Trzeba je umotywować, oświetlić, nie poprzestając na powtarzaniu tego, co: tritum, pertritum. Bo chodzi tu już nietylko o to, aby czytelnik wyciągnął korzyść z książeczki, lecz—by się nie zraził do tego rodzaju lektury i nie wyprowadził wniosku, iż nic nowego pod słońcem, a w dziedzinie, nieporuszonej dotychczas pługiem kultury—że wszystko może i musi zostać po dawnemu.

Oto parę przykładów tego braku przygotowania do tego rodzaju piśmiennictwa. Na str. 16—17 czytamy: „Pożywienie dzieci... powinno być obfite, pożywne, łatwo strawne, nie drażniące — i powinno być podawane w porach, określonych stale.“ Są to wskazania „wziętego praktyka“, który może peświęcić najwyżej pięć minut choremu, bo ma ich do przyjęcia kilkudziesięciu, a nie hy-

gjenisty, ustanawiającego normę żywienia. Następne wyjaśnienia nie posuwają sprawy naprzód, bo zdanie że: „pożywienie w 12—13 roku życia powinno być absolutnie obfitsze, aniżeli pożywienie osobnika dorosłego“ spotyka się z zaprzeczeniem w życiu codziennym, a regulatorem jest tu przedewszystkim łaknienie. „Wyłącznie roślinnego pożywienia zalecać nie należy, gdyż wymaga ono zbyt wielkiej pracy narządów trawiennych...“ (19). Cóż z tego, że 9/10 ludzkości, żywiącej się wyłącznie jarzynami, zaprzecza temu dogmatowi, stworzonemu przez Voita? In verba magistri powtarza się to zdanie nieuzasadnione przez całe lat dziesiątki.

Niemniej myszką trącą przestrogi i wskazówki co do zapobiegania „zaziębieniu się“, pomimo że na końcu książki mamy wyliczony cały szereg chorób gorączkowych pod nagłówkiem wspólnym: „zakaźne“. Czyliż jest to nieświadomość, nieumiejętność powiązania zjawisk jednorodnych, czy też... „stawianie świeczki Bogu i djabłu jednocześnie“, byle sobie kogo nie narazić? Ale to nie przystoi hygjeniście szkolnemu.

„Można pozwolić w lecie na wsi przy ładnej, suchej pogodzie biegać boso“ (25). A w zimie w mieście, czy jest ono przeciwskazane bezwzględnie? A przy złej pogodzie, wilgoci w lecie czy nie należy również zachęcać przynajmniej do noszenia trepek? Wszak zdołaliśmy już zwalczyć z powodzeniem te przesądy i spotykamy je znowu w druku!

„Dzieci kąpiel powinny brać tylko wieczorem przed spoczynkiem, gdyż inaczej łatwo mogą się przeziębić“ (29)... „możliwość przeziębienia się przy przechodzeniu z przegrzanych klas do niedostatecznie ogrzewanych korytarzy“ (35) i t. p. wskazania, jakiemi naszpikowana jest książeczka, należą do paleontologji hygjeny.

„Kiedy wolno dziecko ukarać? Nigdy w gniewie... Dopiero przy zupełnym spokoju...“ (55) „Karać należy, zabraniając ulubionych potraw lub rozrywek, albo wyłączając ze zwykłego towarzystwa.“ (56). Jestto bezwarunkowo poziom wyższy, niż: „Różdżką duch święty dziateczki bić radzi...“, jednak nie stoi na poziomie współczesnym.

„Najlepiej zmienić godzinę gimnastyki w czasie poobiednim, lecz nie należy traktować jej jako zabawy, ale

jako obowiązującą pracę.“ (71) Gimnastyka po jedzeniu, zwłaszcza przymusowa, nie może być chyba wskazana ze względu na trawienie; a dodanie dziecku jeszcze jednej „pracy obowiązkowej“ zamiast zabawy może tylko obrzydzić ten rodzaj pracy cielesnej,

Etjologja chorób szkolnych stoi na poziomie poglądów wulgarnych. A więc; „Powstawaniu pląsawicy sprzyja przeziębienie, zaburzenia w odżywianiu, nadużycia alkoholu (a więc użycie jest dozwolone, byle nie było nadużycia ??)... gwałtowny przestrach (?)...“ (82) „choroby krtani... wywołują: zaziębienie lub zakażenie“ (120) „...dzieci narażone są na cierpienie płuc. Mogą się łatwo przeziębić..,“, a o parę wierszy poniżej wskazuje się istotnie częstą przyczynę tych cierpień: „Czasem“ (o, nie, bardzo często!!) „pomieszczenie szkolne bywa źle utrzymywane, kurz w powietrzu, lub gdy pozwala się dzieciom spluwać na podłogę, a pył zawierać może zarazki chorobotwórcze“ (121).

Takie przeciwieństwa starzyzny i współczesności spotykamy na każdym kroku, np.: „Temperatura pokoju wynosić powinna przy odrze 15° R. Podczas wentylacji pokoju dziecko powinno być dobrze okryte. Wystrzegać się przesadzonej obawy przeziębienia: świeże powietrze działa lepiej, aniżeli wszelkie lekarstwa“ (146). Zestawienia w jednym okresie dwu przeciwnych kierunków hygjenicznych, z których zastarzały polecany jest w całej książeczce, dźwięczą trochę na nutę: „słyszał, że dzwonią, ale nie wie w jakim kościele.“ I to samo powtarza się we wskazówkach: „Począwszy od 4-go tygodnia (po szkarlatynie) można pozwolić na mięso, początkowo miękkie (?): gołąb, kurczę, cielęcina“ (151). „W ciężkich przypadkach błonicy dla pobudzenia działalności serca: wino szampańskie, herbatę z koniakiem, mocną kawę...“ (157).

Surowicę przeciwbłoniczą zaleca się na str. 158: „w rzadszym przypadku dyfterytu z silnemi objawami ogólnemi i obszernym nalotem“, a na str. 159: „możliwie wcześnie.” Wobec zamętu pojęć, jakie sprowadziło nadużywanie surowicy, przydałby się w tym miejscu pogląd stanowczy i umotywowany.

Pomijam takie wskazania, jak: „Podczas wybuchu jakiejkolwiek epidemji należy troskliwie ochraniać dzieci od zaziębienia (?), podawać im kilka razy dziennie słaby roz-

twór kwasu solnego (po co ??), szczyptę (?) na końcu noża na szklankę wody)..." Bo jest to świeży przesąd, zrodzony podczas cholery 1892 r., a przytym autor musi chyba wiedzieć, że najbardziej stężony kwas solny jest *płynem*, którego nie można nabrać szczypty.

Omawiana książeczka dowodzi wymownie, że hygjena szkoły jest jeszcze u nas w pieluchach, bo nie mamy dotąd wyrobionych, wytrawnych lekarzy hygjenistów. I moglibyśmy wyrazić życzenie pod adresem nakładców, aby nie polegali przy wydawaniu książki na swym wyłącznie zdaniu, bo chodzi tu nietylko o jej zbyt, lecz i o szerzenie zdrowych zasad. Mixta composita, wśród których poglądy współczesne walczą o lepsze z przesądami i wiedzą „doświadczonych" ciotek, nie odpowiadają wymaganiom szkoły zreformowanej a nawet będącej w okresie przeobrażenia.

Dr. W. Miklaszewski.

Replika. [1])

Załączając kilka uwag, dotyczących powyższego sprawozdania, muszę przedewszystkim zauważyć, że jestem tylko tłumaczem książeczki *Trump'a*, udział zaś mój w „opracowaniu" jej ograniczył się tylko do skrócenia kilku ostatnich rozdziałów, traktujących o ważniejszych chorobach wieku dziecięcego — skrócenia niezbędnego dla przystosowania się do rozmiarów wydawnictwa. Mogę więc po za stroną językową odpowiadać tylko za wybór dziełka. Co do tego punktu zaznaczam, że książeczka Trump'a jest jednym tomikiem z szeregu zainicjonowanych przez słynnego hygjenistę monachijskiego Gruber'a i wychodzących pod jego redakcją wydawnictw, poświęconych hygjenie w dziedzinie rozmaitych specjalności lekarskich; w wydawnictwie tym wzięli udział najwybitniejsi klinicyści i uczeni europejscy (że wymienię tylko Forel'a, Gruber'a,

[1]) Chcąc uniknąć przeciągającej się zbyt długo polemiki, recenzję dr. W. Miklaszewskiego daliśmy w rękopisie dr. Wł. Sterlingowi i odpowiedź jego w imię bezstronności umieszczamy w tym samym numerze.

(*Przyp. Red.*)

Politzer'a, Strümpl'a i t. d.) i że już sam fakt zakwalifikowania książeczki Trump'a do tego wydawnictwa do pewnego stopnia świadczy o jej wartości. Wydawnictwo włącznie z dziełkiem Trump'a przyjęte zostało przez fachową prasę europejską z wielkim uznaniem, przełożone zostało na kilka języków, między innemi w całości na język polski, tak że książeczka Trump'a posiada w chwili obecnej aż 2 przekłady polskie.

Nie mam żadnego zamiaru bronić Trump'a przed zarzutami p. M., chciałbym tylko czytelników obronić przed przyjmowaniem na wiarę wynurzeń recenzenta. Na sam charakter i ścisłość sprawozdania dostateczne światło rzuca fakt, że krytyk przez cały czas traktuje książeczkę, jako podręcznik hygjeny szkolnej, gdy w istocie jest ona tylko popularną broszurką o hygjenie dziecka (nb. jedna z najlepszych, jakie w tym kierunku istnieją). Pierwsza część tej książeczki (wydana przed 2 laty przez Arcta) traktowała hygjenę dziecka do lat 9, obecnie wydana od lat 9 czyli w okresie szkolnym. Czyżby Sz. krytyk nie wiedział, że hygjena dziecka w okresio szkolnym a hygjena szkolna to są dwie rzeczy najzupełniej odrębne?

Leitmotivem zarzutów p. M. jest opinja jego, że książeczka zawiera przeciwieństwa „starzyzny i współczesności.“ Tak np, dla p. M. ,,myszką trącą przestrogi i wskazówki co do zapobiegania zaziębianiu się, *pomimo*, że na końcu książki mamy wyliczony cały szereg chorób gorączkowych pod nagłówkiem wspólnym ,,zakaźne.“ To ,,pomimo“ jest tak klasyczne, że wprost wierzyć się nie chce, ażeby słowa te pisał lekarz. W ultra-postępowym poglądzie hygjenicznym szanow. krytyka wykluczają się oczywiście wzajem dwie teorje powstawania chorób: ,,paleontologja = zaziębienie“ i ,,współczesność = zakażenie.“ Trudno mi jest tłumaczyć na tym miejscu p. M., że według dzisiejszego stanu nauki o odporności samo zakażenie organizmu drobnoustrojami chorobotwórczemi bynajmniej nie wystarcza do wywołania choroby, że niezbędny jest pewien stan chwilowej zmniejszonej odporności osobnika oraz pewne ,,momenty wywołujące“ (,,agents provocateurs“), które stwarzają dopiero grunt podatny dla rozwoju drobnoustrojów w organizmie, a między któremi oziębienie ciała i wzruszenia psychiczne odgrywają rolę

nieośledniną. Wobec tego zaznaczanie a nawet w jednym okresie tego rodzaju momentów etjologicznych wespół z zakażeniem nie jest bynajmniej „przeciwstawieniem starzyzny i współczesności", ale właśnie wyrazem współczesnej nauki, wobec czego właśnie bałwochwalstwo krytyka dla zakażenia jest paleontologją.

W dalszym ciągu sprawozdania twierdzi p. M., że „etjologja chorób szkolnych w książce Trump'a stoi na wysokości poglądów wulgarnych." Pomijam komizm stylowy etjologji, stojącej na wysokości poziomów, pomijam zupełnie bezpodstawność zaliczania pląsawicy do chorób szkolnych (chorobą szkolną możnaby nazwać tylko taką, którą wywołują specyficzne szkolne warunki pracy np. skrzywienie kręgosłupa lub krótkowzroczność), ale zapytuję, co upoważnia krytyka do uważania za pogląd wulgarny zdania: „powstawaniu pląsawicy sprzyja przeziębienie, zaburzenie w odżywianiu, gwałtowny przestrach...", skoro jest to pogląd *niezbicie* słuszny i wyznawany przez najpoważniejszych klinicystów, zapytuję dalej, co uprawnia krytyka do upatrywania „dwu przeciwnych kierunków hygjenicznych w zdaniu: „w ciężkich przypadkach błonicy, dla pobudzenia serca należy dawać im szampańskie, herbatę z koniakiem i mocną kawę," i gdzie tu wogóle może być mowa o 2 kierunkach, zapytuję wreszcie, co upoważnia sprawozdawcę w zdaniu, że „nadużycie alkoholu sprzyja powstawaniu pląsawicy" imputować autorowi wniosek, że użycie alkoholu jest dozwolone.

Na dobitkę krytyk nie odróżnia zupełnie nie tylko hygjeny dziecka od hygjeny szkolnej, ale wogóle hygjeny od lecznictwa. Tak np. zalecanie świeżego powietrza w pokoju z naciskiem specjalnie przy odrze (oczywiście z powodu powikłań nieżytem oskrzeli) uważa p. M. za współczesny kierunek hygjeniczny. Ciekawe jest, czy werendowanie chorych gruźliczych uważa p. M. również za kierunek *hygjeniczny?* Chcąc być konsekwentnym, należałoby uważać zabranianie dostępu zimnego powietrza przy szkarlatynie, powikłanej zapaleniem nerek, za „wręcz przeciwny poprzedniemu kierunek hygjeniczny." Oczywistą jest rzeczą, że te same wskazówki, które dla organizmu zdrowego, jako maksyma hygjeniczna, czyli ochraniające od choroby, mogą być zbawienne, mogą być wprost szkodliwe dla organizmu chorego, jako przepis leczniczy. Ponieważ

zaś rozmaite rozsypane w książeczce wskazówki hygjeniczne i lecznicze traktuje p. M. w czambuł, jako hygjeniczne, nic więc dziwnego, że prześladują go urojone przeciwieństwa.

A przytym krytyk niezawsze dokładnie komentuje przed czytelnikiem myśli autora. Tak np., przeczytawszy, że *Trump* zaleca gimnastykę w czasie poobiednim, p. M. usłużnie informuje czytelników, że to ma znaczyć „zaraz po jedzeniu," gdy autorowi rzeczywiście ani się śniło dawać takich wskazówek. Tak samo, wyczytawszy, że Trump zaliczał do momentów. sprzyjających wybuchowi pląsawicy, nadużycie alkoholu (niezmiernie łatwo było się domyślić, że tu chodzi o dziedziczny wpływ alkoholizmu), p. M. prawami kaduka ogłasza autora za zwolennika podawania dzieciom alkoholu.

Na zakończenie uwag tych dodam, że gdyby p. M. zadał sobie trud zastanowić się, że książeczka Trump'a jest tylko popularną broszurą o hygjenie dziecka, to nie powtarzałby aż do znużenia komunałów o lekarzach szkolnych, hygjenie szkolnej, chorobach szkolnych i t. d., nie wymagałby od niej, ażeby była wyczerpującym podręcznikiem i oszczędziłby czytelnikom apostrof do wydawców, a przedewszystkim niesmacznych wycieczek w kierunku naszych lekarzy szkolnych.

Dr. Wł. Sterling.

Odpowiedź.

Replika kol. W. Sterlinga, którego nie mam przyjemności znać, zawiera oprócz wycieczek osobistych dotkniętego autora, na jakie nie mam zwyczaju odpowiadać,—jeszcze dwa momenty:

1) Powoływanie się na autorytety, rozumie się zagraniczne, co nie jest argumentem w sprawach, w których należałoby mieć zdanie samoistne, oparte na badaniach własnych. Wszak obskurantyzm polega właśnie na hołdownictwie autorytetom.

2) Nauki dla mnie, z których, niestety, nic nie skorzystałem.

Brak jednak odpowiedzi rzeczowej na zarzuty, jakie stawiam książeczce,

Stwierdzając to z ubolewaniem, uchylam się od wszelkiej dalszej polemiki.

Dr. W. Miklaszewski.

Bibljoteczka młodzieży szkolnej. Warszawa. Kraków, 1908. Nakład Gebethnera i Wolffa.

O wydawnictwie tym wspominaliśmy już w Nowych Torach, jako o rzeczy nader pożytecznej w szkole spółczesnej. Szkoła ta za podstawę nauki języka ojczystego bierze czytanie rzeczy pięknych nie w urywkach tylko, lecz w całości. Czytanie to prowadzi się od klas najniższych do najwyższych tak, aby uczeń w miarę ogólnego rozwoju coraz lepiej się obznajmiał ze skarbami literatury ojczystej. Konieczne są do tego wydania tanie, dla wszystkich dostępne utworów najcelniejszych. Bibljoteczka Gebethnera i Wolffa ma widocznie na względzie klasy niższe, a może i najniższe. Cóż im daje? W tomikach dotąd wydanych ogromną większość stanowią autorzy, a zwłaszcza autorki, piszące dla dzieci; najznaczniejszy jest zasób powiastek obyczajowej lub fantastycznej treści, odznaczających się tendencją moralną, uczuciem, nie pozbawionych pewnego wdzięku i poezji. Niektóre z tych powiastek należą do najchętniej czytanych, zwłaszcza przez dziewczynki. Ale czy wybór ten nie grzeszy pewną jednostronnością? czy nie za dużo sentymentalizmu, gdy dzieciom naszym tak potrzeba siły, hartu, energji i wesołości? Przypuszczam, że stało się to przypadkowo; przecież śród innych rzeczy spotykam i pełne życia opowiadania Kipplinga, tak różne od nastroju naszych powiastek, ale zwracam uwagę tych, którzy kierują całym wydawnictwem, że w bibljoteczce takiej powinna być większa rozmaitość zarówno autorów, jak treści i stylu; obok utworów, czytanych ze łzą w oku, dawać należy takie, które szczery uśmiech a nawet śmiech głośny mogą wywołać na ustach; naturalnie, nie ograniczając się do literatury dziecięcej, należałoby też wybierać rzeczy odpowiednie z literatury ogólnej, nie wyłączając autorów najnowszych, jak to zresztą uczyniono już w niektórych Wypisach. Co do literatury obcej, to sądzę, że należałoby istotnie dawać rzeczy tylko najwybitniejsze; przerabianie powiastek francuskich takich, jak te, które mamy w tomiku 31, 32 i 33 chybia celu wobec tego, że

i nasza literatura obfituje w utwory podobne. Lepsze są już powiastki Demoldera (Kwiaciareczka. Mała służącą), lecz malują one stosunki tak od naszych odmienne, że nie wszystko w nich będzie zrozumiałe dla bardzo młodych czytelników. Na szczególną uwagę zasługują tomiki, zawierające mały wybór utworów jednego poety; obznajmiają one bowiem dziatwę z autorem i dają jej pewien zasób wyjątków, które zapewne nietylko czytać będzie lecz i uczyć się na pamięć; należałoby więc brać rzeczy najpiękniejsze, najbardziej charakterystyczne i najbardziej godne pamiętania. Czy tej zasady trzymano się w układaniu bibljoteki? Sądząc z wyboru poezji Lenartowicza i Syrokomli, przypuszczam, że raczej brano rzeczy najbardziej znane, rozpowszechnione przez różne Wypisy, stąd są tam utwory bardzo piękne i zawsze dla młodzieży właściwe, np. *Wiochna*, *Jagoda* Lenartowicza, *Garść pszenna* Syrokomli obok takich, które mają swą wartość dla ludzi dorosłych, lecz wyrażają uczucie, nastrój pewien zgoła dla dzieci niezrozumiały. Dlaczego nie podano całej *Sosny*, tylko jej urywek?—to już jest tajemnicą tych, co zbiorek Syrokomli układali, ale stało się to z wielkim uszczerbkiem dla utworu, który w całości posiada dużą wartość artystyczną i ideową, a na skróceniu traci. Dziwi nas też trochę, że Bibljoteczka uwzględniła Lenartowicza, Syrokomlę, Asnyka, Ujejskiego, Pola i Wasilewskiego, a nie dała dziatwie ani Mickiewicza, ani Słowackiego; wszakże ci najwięksi napisali niejedno, coby najmniejszym dać można, a nawet należało. W wielu książeczkach są w odsyłaczach objaśnienia wyrazów, które przypuszczalnie mogą być niezrozumiałe dla czytelników; szkoda tylko, że niekiedy objaśnia się wyrazy bardzo dobrze znane, a pomija się zwroty daleko trudniejsze. Wogóle całe wydawnictwo robi dotychczas wrażenie bardzo miłej, sympatycznej próby o kształtach zmiennych, nieujętych, bo brak im programowego pogłębienia i programowej wyrazistości. Stąd krytyka przejawiać się musi przeważnie w szeregu znaków zapytania. Czy książeczki te mają zastępować dotychczas używane Wypisy, czy też je dopełniać tylko? Czy przeznaczone są do czytania w klasie z nauczycielem, czy wyłącznie do lektury domowej? Dla jakiego wieku, dla której klasy mają służyć? Rozumiem doskonale, że takie bardzo ścisłe określenie jest często niemożliwe, a czasem niebezpieczne, bo

wprowadza szablonowość do sprawy, która szablonowo nie powinna być rozstrzygana; więc przedewszystkim życzyć sobie należy, aby nauczyciele nasi mieli jak największy wybór tanich wydawnictw, któreby mogli swobodnie zastosować do różnych potrzeb szkoły; ale z drugiej strony taki lub inny pogląd na cele i zadania wydawnictwa rozstrzyga i o wyborze treści, i o rodzaju objaśnień, dozwalając pewien plan, pewną myśl przewodnią przeprowadzić całkowicie. *Aniela Szycówna.*

Książki dla młodzieży.

Władysław Bełza. Ołowiany żołnierz i inne powiastki dla młodego wieku. Warszawa—Kraków 1909. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Coroczna gwiazdka przynosi dzieciom oprócz nowości rzeczywistych świeże wydania książek dawniejszych. Jestto słuszne, gdyż dobra książka dla dzieci nie starzeje się i równie podobać się może dzisiejszemu pokoleniu, jak podobała się ojcom jego, a nawet dziadkom. Z drugiej strony jednak utwory dla młodocianego wieku nie są wyłącznie dziełem sztuki, lecz także środkiem oddziaływania pedagogicznego: ich tendencja, treść i forma odbija zapatrywania pedagogiczne, panujące w danej epoce. Stąd przedrukowując rzeczy dawniejsze, należałoby oceniać je krytycznie ze stanowiska współczesnej pedagogiki, pomijając w nowych wydaniach to, co z jej postulatami w rażącej stoi sprzeczności. Takie uwagi nasuwa między innemi książeczka, której tytuł wypisałam powyżej. Jestto zbiorek powiastek sędziwego i zasłużonego pisarza, który na pierwszym wydaniu z przed lat 25 ukrył się pod pseudonimem Wł. Piasta, a książce swej nadał tytuł *O zmroku.* Mieści się tu na 175 stronicach 25 opowiadań różnej wartości i treści: są więc i drobne zdarzenia z życia dzieci, i obszerniejsze obrazki, malujące zwłaszcza los dziatwy ubogiej, i wspomnienia historyczne; niektóre rzeczy są opracowane artystycznie i po literacku, inne noszą na sobie cechy roboty pospiesznej, niedbałej, a więc nie zasłu-

gującej na uwiecznienie. Tematy są na ogół dziecinne, ale język zbyt wyszukany dla dzieci zupełnie małych tak, że książka nadawałaby się raczej dla czytelników 9—11 letnich. Ogólną tendencją autora zdaje się być kształcenie serca, rozbudzenie uczuciowości pod różną postacią, więc: uczuć religijnych, narodowych, przywiązania do rodziny, współczucia dla nieszczęśliwych. Skutkiem tej tendencji możnaby całemu zbiorkowi zarzucić nadmiar sentymentalizmu, który mniej zwykle znajduje uznania w oczach dzieci: dziecko bowiem normalne, choć czuje gorąco, nie lubi się roztkliwiać, ani analizować swych uczuć, pociąga je zawsze siła, energja, czynność, ma prawdziwy kult dla bohaterów dzielnych i mężnych, a nie dla dzieci dobrych, grzecznych, lecz płaczliwie biernych. A przecież pod względem wartości literackiej i pedagogicznej te właśnie rzewne obrazki stoją w zbiorku Bełzy wyżej od powiastek, malujących w sposób humorystyczny różne zabawy i figle dziecięce. Tu bowiem najsilniej się uwydatnia różnica naszych poglądów pedagogicznych. W powiastce p. t. *Wypadek na kolei*, jako wzór wszystkim dzieciom, podana jest Zosia, której główną cnotą było „że o wszystko prosiła i za wszystko dziękowała oraz „utrzymywała, że starszych zawsze i we wszystkim słuchać należy.“ Do obrazu tego ideału autor dodaje przestrogę zachęcającą: „Widzicie więc z tego, jaka to była rozsądna dziewczynka i *jak to przyjemnie zasłużyć sobie na taką pochwałę u tych, co książki piszą*.“ W drugiej powiastce p. t. *Kłopoty Zosi z Marjankiem*, inna Zosia, przedstawiona jako „wzorowe dziecko,“ chcąc braciszka swego odwieść od zjedzenia konfitur, kłamie, że w nich jest trucizna na myszy, później zaś oskarża przed ojcem za ogryzienie gąski, ojciec gniewa się, a chłopiec w obawie rózgi rzuca się na zatrute konfitury w przekonaniu, że popełnia samobójstwo, i zjada wszystkie, narażając się na chorobę i na drwiny rówieśników. Autor jednak nie widzi nic złego w postępku swej bohaterki, kłamstwo jej nazywa „niewinnym wybiegiem.“ Ale dzisiejsi wychowawcy, a nawet dzisiejsze dzieci, czyż zgodzą się bez zastrzeżeń na ten ideał małej kobietki, posłusznej, gospodarnej a przebiegłej i kłamliwej! Te nasze uwagi nie uwłaczają wcale książeczce, a tym mniej autorowi „Katechizmu polskiego dziecka“ i tylu innych pięknych wiarszyków, ale sądzimy, że właśnie uznanie dla zasług

nestora literatury dziecięcej w Galicji powinnoby pobudzać do staranniejszego korzystania z jego pracy: z licznych jego powiastek należałoby wybrać i dać dziatwie dzisiejszej tylko najlepsze np. *Ołowiany żołnierz. Antoś piaskarz. Wierzba na pustkowin. Z życia astronoma* i t. p., a taki „Wybór pism" mógłby być istotnie przyjemny i pożyteczny. Poza tym wyborem należałoby zwrócić większą uwagę na stronę wydawniczą: korekta w omawianej książce nie jest dość staranna, a druk może za drobny.

Aniela Szycówna.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Lorentz. Socialhygiene und Schule. Hamburg 1908.

Hygjena dotychczasowa opiera się na fizyce, chemji, meteorologji, bakteryologji i pragnie określać drogą eksperymentalną, jakie czynniki szkodliwe mogą zagrażać życiu i zdrowiu człowieka i jak ich ujemnemu oddziaływaniu zapobiegać. Hygjena społeczna rozpatruje nie jednostkę, ale instytucje i grupy społeczne i stosuje względem nich ten sam zapobiegawczy, prewencyjny punkt widzenia. Więc bada państwo, rasę, rodzinę, naród, opierając się na statystyce, antropologji, ekonomji i socjologji i dąży do uzdrowotnienia tych zbiorowisk społecznych.

Podobny punkt widzenia można zastosować i do szkoły, rozpatrując ją jako miejsce, gdzie się zbiera pewna grupa społeczna, znajdująca się w tych samych warunkach. Tu hygjena społeczna może określić, jakiemi drogami ta grupa w całości dążyć powinna, aby zapewnić sobie możliwie normalny, harmonijny rozwój, oraz aby zapobiedz nienaturalnym zboczeniom. Z natury więc rzeczy hygjena społeczna poruszać musi najróżnorodniejsze zagadnienia. Przedewszystkim, pod względem samego *wychowania* postulaty jej będą polegać na tym, aby:

1) w szkole odbywało się racjonalne kształcenie fizyczne obok duchowego;

2) szkoła przygotowywała do życia, a więc kształciła prócz umysłu uczucie i wolę;

3) aby ściśle z nauką teoretyczną była związana praktyczna strona, czyli aby prace ręczne były uzupełnieniem i ilustracją do właściwego nauczania;

4) aby zapobiegać przeciążeniu szkolnemu przez zastosowanie do nauczania wyników badań pedologiczno-psychologicznych.

Każdy wychowaniec kiedyś, jako członek społeczny, zajmie miejsce, przeznaczone dla pracy. Szkoła powinna pamiętać o tym i wcześnie wprowadzić go w życie, aby umożliwić mu wybór fachu właściwego. Jest to właśnie normalna walka hygjeny społecznej z nerwowością, gdyż zapobiega się przez to niewłaściwym wyborom fachu, więc nieprzystosowaniu się do życia i wewnętrznemu niezadowoleniu. Dla tego też szkoła powinna przygotowywać do życia od samego początku. „Nie ilość wiedzy zdobytej w szkole jest cenną, ale wyćwiczony i wypróbowany charakter, zdolny do pracy i nauki samodzielnej" (Kraepelin).

Innym zagadnieniem, jakie napotyka na swej drodze hygjena społeczna w szkole, jest zapobieganie *chorobom zakaźnym*. Z tych na pierwszym planie postawić należy gruźlicę, jako najgroźniejszą i najczęstszą w wieku szkolnym. Walka z gruźlicą na gruncie bakterjologji nie wystarcza i społeczne bowiem przyczyny, jak nędza, kwestja mieszkania, żywności, hygjeny miejskiej odgrywają tu rolę. Najracjonalniejsza walka z gruźlicą w szkole, obok wymagań hygienicznych zwykłych (przewietrzanie, światło), polega na szerokim uwzględnieniu wychowania fizycznego. Velpeau słusznie zauważył, że „płaci się w tuberkułach za to, co się zyskało na drodze kształcenia intelektu." Przytym racjonalne wychowanie fizyczne, to nie gimnastyka w dusznej sali, lecz gry i zabawy na świeżym powietrzu, samorzutne, niczym nie krępowane. Obok tego pierwszorzędnego znaczenia jest zakładanie *szkół leśnych* dla młodzieży chorowitej, gdzie warunki zdrowotne były by wyjątkowo dobre, a program szkolny odpowiednio do zdrowia zmniejszony (autor powołuje się na znaną taką leśną szkołę w Charlottenburgu).

Inne zagadnienie, to wychowanie dzieci *upośledzonych umysłowo*, lub niezupełnie zdrowych pod względem nerwowym. Tu musi być stosowane prawo, że im „bardziej niedostateczne i słabe są fizyczne i psychiczne zdol-

ności wychowańca, tym bardziej pomyślnemi i dobroczynnemi powinny być same warunki wychowania.“ Rozstrzygniętym to być może tylko przez zakładanie klas i szkół specjalnych dla dzieci słabo rozwiniętych. Idąc dalej jeszcze, można powiedzieć, że właściwie i normalnie rozwiniętych chłopców należałoby dzielić na szeregi podobne do siebie i wychowywać oddzielnie;—jeśliząuważymy, że częstokroć typy wyobrażeniowe uczniów w jednej klasie są nader róznorodne, zatym i wychowanie powinno być różne. I tu hygjena społeczna ma punkt styczny z pedagogiką eksperymentalną, która za konieczny postulat stawia konieczność wychowania indywidualistycznego.

Dalej hygjena społeczna usiłuje wprowadzić w życie myśl, aby przez szkołę oddziaływać na rodzinę—wymaganie bardzo słuszne. Więc dzieci brudne przyuczać do czystości i zmuszać rodziców do zastosowywania się pod tym względem. Więc wpływ na alkoholizm domowy tą samą drogą — wywieranie pod tym względem wpływu ze strony dzieci na rodzinę. Podobnie co do żywienia się—przez wprowadzenie nauki gospodarstwa domowego, zajęć kuchennych dla dziewcząt i t. d., możnaby zapobiec niepożądanym objawom, panującym w wielu rodzinach: z jednej strony wadliwemu lub niedostatecznemu odżywianiu się, z drugiej strony może jeszcze szkodliwszemu przekarmianiu.

Wogóle lekarz i pedagog powinni razem w szkole współdziałać, aby umożliwić wprowadzenie uzdrawiających czynników do życia i wychowania wzrastającej generacji, zapobiegając działaniu czynników szkodliwych nietylko w jej otoczeniu materjalnym (dziedzina hygjeny dotychczasowej), ale i otoczeniu społecznym (zakres hygjeny społecznej).

Dr. T. Jaroszyński.

Dr. Robert Flath. Der Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe. Frauenfeld, 1908.

Całą prawie treść książki pod powyższym tytułem wypełniają opisy wycieczek naukowych uczniów szkoły realnej w Bazylei pod kierunkiem jednego lub kilkn profesorów.

Są to pewnego rodzaju lekcje poglądowe, zastosowa-

ne do poziomu umysłowego uczniów danej klasy, tylko już nie rycina, ani obraz pojedyńczy. lecz natura w królewskim majestacie ukazuje się oczom młodzieży.

Nie pominięto żadnej dziedziny wiedzy, żadnego przedmiotu nauczania, wszystkie wykłady. nawet nauka języków odbywa się na świeżym powietrzu. Oprócz tego są tam wycieczki turystyczne, zwiedzanie muzeum, galerji obrazów, zabytków starożytnej kultury, fabryk i t. p.

Nauczyciele klas wyższych układają plan wycieczki w ten sposób, by pokrewne dziedziny wiedzy zlewały się w jedną organiczną całość, tak, jak w życiu realnym. Dla klas niższych tylko jednemu przedmiotowi są poświęcone.

Przed wyjściem nauczyciel objaśnia uczniom cel wyprawy, czego mają szukać, na co zwracać uwagę i jakie prace wykonać; podczas wycieczki zostawia zupełną swobodę zastosowania jego wskazówek, a sam jest dla nich pomocą i starszym towarzyszem raczej, a nie profesorem: wskazuje, uczy patrzyć, objaśnia wątpliwości, gawędzi przyjacielsko, nie tracąc z oczu właściwego celu nauczania, — wszechstronnego i harmonijnego rozwoju wszystkich władz intelektualnych młodzieży,

Po powrocie uczniowie pojedyńczo lub grupami opracowują sprawozdanie z wycieczki.

Wymieniają szczegółowo okazy przyrodnicze, znalezione w danym środowisku, opisują budowę gieologiczną zwiedzanych okolic, dokonane pomiary gieometryczne, objaśniają zadania, rozwiązywane na otwartej przestrzeni, przy pomocy sznurów i narzędzi mierniczych. Opowiadają spostrzeżenia z astronomji elementarnej, wypadki historyczne, których widownią była ta lub owa miejscowość, albo przygody podróży, jeżeli to była wycieczka pod kierunkiem nauczyciela języków. lub jedynie ćwiczenia gimnastyczne mająca na celu.

Nauczyciel odczytuje te prace w klasie, robi uwagi, dopełnia i w ten sposób zespala życie ze szkołą, a w rękach uczniów gromadzi się materjał samodzielnie zebrany, który będzie dla nich drogowskazem w pracy późniejszej.

Dodatni wpływ takich wycieczek niczym nie da się zastąpić.

Gdy słowo nauczyciela potwierdzi życie, szkoła przestanie być wyłącznie uczelnią, ośrodkiem zamkniętym i wyodrębnionym od warunków zewnętrznych, lecz stanie się centrnm życia dla młodzieży, jego tylko objaśnieniem i kierownikiem.

Na wycieczce uczeń ma możność doraźnego zastosowania wiadomości teoretycznych, co obok wielkiego zadowolenia moralnego, rozszerza jego horyzonty myślowe, budzi zamiłowanie do nauki, bo pozwala rozumieć zjawiska i rozwijać zdolność uświadamiania sobie własnych doświadczeń życiowych. Bezpośrednie obcowanie z naturą ćwiczy zdolności spostrzegawcze i krytyczne, zmusza do badań samodzielnych i uczy wyprowadzać wnioski samoistnie. A jak mało ludzi to umie!

Wycieczki odbywają się przez cały rok szkolny, bez względu na pogodę, nietylko więc hartują ciało, wyrabiają odporność na zmiany temperatury, lecz także rozwijają wolę, poczucie obowiązku, karność w stosowaniu się do gromady, a pokonanie trudności budzi wiarę we własne siły i energję czynu.

A co najważniejsze, że oprócz indywidualnego rozwoju dają młodzieży uspołecznienie, bo z konieczności muszą zaprowadzić do siedzib wiejskich i osad fabrycznych, a wówczas zawiązuje się sojusz duchowy pomiędzy wychowańcami szkoły średniej a ludem i wzajemne oddziaływanie. Wycieczki naukowe kształcą więc nietylko umysł lecz i duszę, uczą poznawać i kochać najbliższe otoczenie i widzieć piękno w najpospolitszym zjawisku.

Nauka na otwartej przestrzeni, pozbawiona rygoru szkolnego, zbliża ucznia do nauczyciela i potęguje wpływ wychowawczy szkoły. Pod wpływem przyjemnych wrażeń uczeń staje się swobodniejszy, zadaje pytania, rozmawia z kierownikiem wyprawy, a słowa nauczyciela, skojarzone ze wspomnieniem wycieczki nazawsze utrwalają się w jego pamięci. I tylko w takich warunkach wychowawca może poznać właściwości indywidualne ucznia i wpływać na urobienie charakteru młodzieży.

Wprawdzie organizowanie takich wycieczek jest mozolniejsze dla nauczycieli niż szablonowy wykład w klasie, wymaga większego przygotowania umysłowego i pewnej

gimnastyki, lecz usuwa jeden z poważnych niedoborów szkoły tegoczesnej.

Specjalizacja przedmiotowa coraz bardziej się różniczkuje, każdy z wykładających pracuje na własną rękę, bez porozumienia się z kolegami, co wytwarza ogromne różnice poziomu nauczania, utrudniające zrozumienie przedmiotów oderwanych. Taki brak punktu stycznego w nauczaniu zostawia w umyśle uczniów poważne luki, szkodliwe dla ujęcia całokształtu wiedzy.

Układanie planu wspólnej wycieczki zmusza nauczycieli do pewnego zogniskowania specjalności poszczególnych, a wzajemny kontakt umysłowy wzmaga wydajność wspólnej pracy.

„Der Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe", jest właśnie przykładem takiej pracy zbiorowej wykładających w wyższej szkole realnej w Bazylei, a dr. Flatt, dyrektor tejże szkoły, zredagował ją tylko i słowem wstępnym opatrzył.

Jako książka, przeznaczona dla szkół szwajcarskich, niewiele zawiera materjału mogącego mieć u nas bezpośrednie zastosowanie, może służyć tylko za wzór, w jaki sposób podobne wycieczki należy organizować i zachęcać do ułożenia planu wycieczek naukowych, zastosowanych do warunków miejscowych danej szkoły.

Kazimiera Skrzyńska.

Z czasopism. [1])

Pauchet. Education physique de l'enfant (Revue psychologique 1908).

Cel wychowania fizycznego polega nietylko na wyrabianiu mięśni i zręczności, jak to było ideałem dawnej gimnastyki „atletyzującej", ale na naturalnym i równomiernym rozwijaniu wszystkich części ciała, tak aby uczy-

---

[1]) W dziale tym podawać będziemy sprawozdania z ciekawszych artykułów pism specjalnych.

(*Przyp. red.*).

nić ustrój jędrnym, zdrowym, odpornym na choroby, wytrzymałym na fizyczne i duchowe przeciwności, wreszcie pięknym. Dążąc do tego, wychowanie fizyczne powinno przedewszystkim

Sprzyjać rozwojowi narządów wewnętrznych. Na pierwszym więc planie należy rozwijać płuca i serce, a w tym celu jak najszerzej stosować *ćwiczenia oddechowe.* Każde dziecko powinno tak uczyć się oddychać, jak uczy się chodzić, jest to bowiem najracjonalszym zapobieganiem gruźlicy (a nawet leczeniem już istniejącej). Przedewszystkim nie należy pozwalać dzieciom oddychać ustami, gdyż przez to wprowadza się do płuc powietrze zanadto gorące lub zanadto zimne oraz pełne pyłu i ewent. bakterji, które przy oddychaniu nosem osiadają na błonie śluzowej. Należy oddychać zawsze nosem i dlatego, że ilość powietrza, wetchniętego tą drogą jest większą niż przy odpowiednim wysiłku przez usta, jakkolwiek może się to wydawać dziwnym. Jeśli dziecko przy ustach zamkniętych nie może długo oddychać, męcząc się i skarżąc na duszność, to dowodzi, że drogi nosowe są niezupełnie drożne i należy z tym zwrócić się do lekarza.

Właściwa gimnastyka oddechowa polega na głębokim wdechu i wydechu, wykonywanych wolno i skombinowanych z ruchami rąk, (które można porównać do „przeciągania się przy ziewaniu"), w ten sposób, że podczas wdechu kończyny zbliżają się do tułowia, podczas wydechu—oddalają. Osiąga się przez to wejście powietrza do najbardziej oddalonych zakątków płucnych i wskutek tego „wentylacja" płuc jest kompletna. Ćwiczenia te powinny być wykonywane 5—6 razy dziennie i składać się z 15-tu oddechów.

Rozwój *tułowia* oraz *narządów brzusznych* też jest rzeczą pierwszorzędnej wagi. Do hygjeny tej dziedziny należy odpowiednie odżywianie się oraz sposób jedzenia (jeść wolno, dobrze żuć) i picia (nie pić podczas jedzenia). Mięśnie brzuszne, od których rozwoju zależy dobra postawa, powinny być ćwiczone przez każde dziecko podobnie, jak powyżej mięśnie klatki piersiowej. Ćwiczenia brzuszne należy wykonywać w pozycji stojącej z rękoma rozkrzyżowanemi—przechylanie się na bok, tak aby każdą dłonią z każdej strony dotknąć do ziemi, potym przekręcanie tu-

łowia naokoło osi podłużnej, wreszcie pochylanie się naprzód z rękami równolegle wysuniętemi naprzód.

Skóra jest też narządem, który trzeba pielęgnować przez: 1) utrzymywanie jej w czystości (co rano i wieczór mycie do pasa wodą o temperaturze pokoju i następne mocne wycieranie szorstkim ręcznikiem—o ile można, prysznic), 2) należyte przewietrzanie pokoju i dostarczenie jaknajwięcej światła, 3) noszenie odpowiedniego ubrania (koszula z grubo siatkowanego materjału, nie zaś z flaneli lub materjału lnianego, które są przeciwskazane, ubranie szerokie, nie obcisłe, niezbyt ciepłe, o kolorze białym lub niebieskim).

Na *trzymanie* się dziecka należy też zwracać uwagę. Pozycja dziecka powinna być możliwie zmienna i to od urodzenia—należy to nakazać niańce, która nosi dziecię na ręku. Leżenie w łóżku: łóżko ma być twarde, wązkie, poduszka nizko, kołdra nieciepła, ręce na kołdrze, głowa odkryta. Trzymanie się przy pisaniu—oba łokcie na ławce, głowa prosto, nie podparta ręką, pismo powinno być proste, nie zaś pochyłe.

Gry dziecka powinny być uwzględniać ruchy tułowiem—a więc towarzyszyć im powinno pochylanie się, podnoszenie z ziemi przedmiotów. Sportów dozwalać można dzieciom od lat 15-stu—jazdę na rowerze lepiej zarzucić. Podczas gier i zabaw stale się trzymać zasad: oddychać przez nos, być mało odzianym, zmieniać bieliznę po spoceniu się, myć się do pasa przed zmianą bielizny. Należy też nauczyć dziecko *padać*, aby uniknąć nieszczęśliwych wypadków: pokazać na materacu, że powinno się padać na ziemię na cztery kończyny, podobnie jak kot; w tym celu należy przyuczyć je, aby automatycznie przy każdej możliwości upadku—lekko wyrzucało ręce naprzód.

Stosowanie tych wskazówok przez rodziców i wychowawców szkolnych byłoby bardzo pożądane z punktu widzenia hygjeny cielesnej i duchowej. Uniknęłoby się przez to wielu chorób, zapobiegłoby się wczesnemu niedołężnieniu i apatji dzisiejszego pokolenia, sprzyjałoby się wreszcie sprawności duchowej w szkole.

Dr. T. Jaroszyński.

Wiadomości bibljograficzne.

Piękne studjum Marji Czesławy Przewóskiej o *Elizie Orzeszkowej* ukazało się świeżo w drugim wydaniu. Rzecz ebok wartości literackiej posiada znaczenie etyczne i może działać uszlachetniająco zwłaszcza na młodzież dorastającą. Autorka część egzemplarzy przeznaczyła na rzecz projektowanego *Instytutu pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej.* Egzemplarze te są na składzie w Polskim Związku Nauczycielskim.

KRONIKA.

Zebranie likwidacyjne Stowarzyszenia Kursów dla analfabetów dorosłych.

Stowarzyszenie kursów dla analfabetów dorosłych, zawieszone w dniu 30-go października r. 1908 z decyzji urzędu gubernialnego do spraw związków i stowarzyszeń, odbyło w dniu 21 lutego r. b. zebranie likwidacyjne, na którym oprócz sprawozdania z czynności towarzystwa w ostatnim roku jego istnienia wybrano komisję likwidacyjną, mającą rozporządzić jego funduszami. Komisja ta, do której weszli pp. Rotwandowa, Machalewski i dr. Radziwiłłowicz, otrzymała od zebrania na wniosek zarządu następujące pełnomocnictwa: 1) prawo przelania całego majątku Stowarzyszenia kursów dla analfabetów dorosłych na Towarzystwo Kultury Polskiej lub pokrewnej jej instytucji o światowej polskiej z tym jednakże zastrzeżeniem, by w razie przywrócenia Stowarzyszenia do życia majątek ten był zwrócony; 2) prawo porozumiewania się z kołami prowincjonalnemi (było ich 9 w chwili zamknięcia towarzystwa) co do sposobu rozporządzenia się majątkiem każdego z tych kół; 3) prawo wyszukania osoby lub instytucji, która przyjęłaby na przechowanie archiwum Stowarzyszenia aż do czasu decyzji Senatu, ewentualnie na lat 5. Pisząc o tym ostatnim zebraniu pożytecznej i jedynej w swym rodzaju instytucji kulturalnej, przyłączamy się do życzenia, którym przewodniczący pożegnał zebranych, aby na skargę wniesioną do Senatu z powodu postępowania miejscowego urzędu gubernjalnego, otrzymano jaknajprędzej odpowiedź

przychylną t. j. aby owo zawieszenie nie było zamknięciem bezpowrotnym.

Zagraniczne świadectwa dojrzałości.

Ministerjum oświaty ogłosiło świeżo przepisy dla osób. które ukończyły zakłady średnie w Austrji i w Niemczech. Na mocy tych przepisów świadectwa dojrzałości zagranicznych zakładów średnich mogą być zrównane z dyplomami gimnazjów rosyjskich, o ile kandydaci zdadzą dodatkowy egzamin z języka rosyjskiego, literatury, historji i gieografji Rosji w zakresie kursu gimnazjum i szkół realnych rosyjskich.

Akcja przeciwalkoholiczna.

W Warszawie przygotowuje się pierwsza wystawa przeciwalkoholiczna, a zawiązany w celu jej zorganizowania komitet korzysta z tej sposobności, aby przypomnieć wychowawcom jeden z ich ważnych obowiązków. Otrzymaliśmy dwie odezwy z podpisem p. Wojciecha Szukiewicza, prezesa Zarządu Głównego Towarzystwa abstynenckiego i kierownika literackiego „Przyszłości.“ W pierwszej, dotyczącej krzewienia abstynencji wśród młodzieży szkolnej, czytamy między innemi:

„Jeżeli w zastosowaniu do ludzi dojrzałych można się spierać, co jest odpowiedniejsze: abstynencja czy picie umiarkowane; w zastosowaniu do młodzieży rzecz zdaje się być przesądzoną na korzyść całkowitej wstrzemięźliwości od napojów wyskokowych. I byłoby bodaj rzeczą bardzo pożądaną, aby szkoła polska na wzór szkoły Stanów Zjednoczonych Ameryki Półn. wprowadziła obowiązkowy wykład o szkodliwości alkoholu, objęty wykładem hygjeny; aby nauczycielstwo przemówiło publicznie i powagą swego głosu poparło propagandę wstrzemięźliwości; aby młodzież szkolna posłyszała z ust swych wychowawców gorącą zachętę do kształcenia woli i charakteru w tym kierunku; aby wreszcie nasze organizacje nauczycielskie udzieliły swej pomocy w redagowaniu i rozpowszechnianiu naszego pisma abstynenckiego „Przyszłość“, które specjalnie propagandzie idei abstynenckiej jest poświęcone bez

dotykania w najsłabszy bodaj sposób spraw wyznaniowych lub partyjnych zarówno w politycznym jak i w społecznym znaczeniu tego wyrazu.“

Druga odezwa proponuje pracę realną, która musi być wykonaną szybko, aby jej wyniki przedstawiono już na wystawie. Odezwę tę przytaczamy w całości.

„Wobec przygotowującej się pierwszej polskiej Wystawy Przeciwalkoholicznej w Warszawie, w której biorą udział najrozmaitsze osoby oraz instytucje nasze, redakcja Przyszłości pragnie przyczynić się ze swej strony do możliwie wszechstronnego wyświetlenia sprawy alkoholizmu w kraju naszym i w tym celu zamierza pomiędzy innemi zebrać dane statystyczne, dotyczące alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej płci obojga, a to drogą rozesłania odpowiednio opracowanego kwestjonarjusza któryby pozwolił zebrać odpowiedzi na następujące mniej więcej pytania (powiedamy dlatego „mniej więcej“, ponieważ kwestjonarjusz nie został jeszcze szczegółowo opracowany): Czy nasza młodzież szkolna pije alkohol i w jakiej postaci? Czy pije stale bodajby w minimalnych ilościach, czyli też tylko przygodnie? Czy otrzymuje alkohol jako trunek czyli też jako lekarstwo? Czy pije chętnie i już do pewnego stopnia nałogowo? Czy można wyśledzić związek przyczynowy i jaki pomiędzy alkoholizmem młodzieży szkolnej a jej rozwojem fizycznym, moralnym i umysłowym? Czy rozwój charakteru i jakość czynionych postępów zostają w związku z alkoholizmem? i t. d. Kwestjonarjusz zostanie skierowany do właścicieli i dyrektorów naszych szkół prywatnych, radzibyśmy wszakże, aby sfery nauczycielskie z jednej strony określiły swój pogląd na tę sprawę i swój stosunek do zamierzonej z naszej stzony akcji, z drugiej strony zaś, aby zechciały opracowanie tej statystyki poprzeć moralnie przez powzięcie zasadniczej uchwały, jako też przez omówienie sprawy w organach zawodowych.“

Sympatyzując z treścią obu odezw, sądzimy, że znajdą one również przychylne przyjęcie wśród naszych czytelników. Wykonanie rzuconej myśli zależy od współdziałania jaknajszerszych kół nauczycielskich; sekcja pedagogiczna Polskiego Związku Nauczycielskiego uczyniła w tym razie krok pierwszy, wnosząc sprawę podniesioną przez p. Wojciecha Szukiewicza na porządek dzienny zebrania z d. 16-go marca przy współudziale osobistym wnioskodawcy.

Na zebraniu tym zapadła następująca uchwała:

1) Sekcja pedagogiczna P. Z. N, uznaje w zasadzie szkodliwość używania alkoholu przez młodzież szkolną, a tym samym zaleca przestrzeganie bezwzględnej wstrzemięzliwości.

2) Sekcja P. Z. N. uważa za pożądane utworzenie koła abstynentów wśród nauczycieli.

3) Sekcja P. Z. N. za nieodzowny warunek skuteczego oddziaływania na młodzież uznaje wykluczenie napojów alkoholowych podczas wycieczek i uroczystości szkolnych, na których nauczyciele i uczniowie są jednocześnie podejmowani.

Dzieci troski.

153 Koło Wpisów Szkolnych, o którego zawiązaniu się i szczególnych zadaniach pisaliśmy w poprzednim zeszycie naszego pisma, postanowiło urządzić cykl odczytów pod ogólnym tytułem „Dzieci troski", zaznajamiających szerszą publiczność ze sprawą wychowywania i kształcenia dzieci nienormalnych.

Oto tytuły projektowanych wykładów:

1. Janusz Korczak. Wykład wstępny.
2. Dr. Władysław Chodecki. O zwyrodnieniu.
3. Dr. Władysław Ołtuszewski. O niedorozwoju psychicznym i zboczeniach mowy.
4. Dr. Władysław Sterling. Obłęd moralny (Moral insanity).
5. Aniela Szycówna. Badania inteligiencji.
6. Dorota Zylberowa. O kształceniu dzieci niezdolnych.

Konferencja szkolna w Włocławku.

Sprawa zbliżenia i współdziałania domu i szkoły ciągle jest u nas na porządkn dziennym. Gdy w Warszawie szkoła Towarzystwa Kultury Polskiej krząta się około urządzenia serji pogadanek i odczytów dla rodziców; we Włocławku zarząd szkoły handlowej urządził d. 28 lutego r, b. konferencję, na którą zaproszeni byli rodzice i opiekunowie wszystkich uczniów szkoły. Program tej konferencji obejmował następujące punkty: 1) Sprawa zaufania do szkoły i współdziałanie z nią. 2) Niedziele wywiadowcze.

3) Sprawa moralności i przyzwoitości publicznej młodzieży szkolnej. 4) Rewizja przepisów szkolnych. 5) Sprawa opuszczania lekcji i spóźniania się uczniów. 6) Sprawa czytania i podpisywania cenzur, a także sprawa opłaty szkolnej. 7) Wnioski członków zebrania.

Schronisko dla nauczycieli emerytów w Łodzi.

Oddział Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi podjął myśl budowy domu dla nauczycieli emerytów. Przed paru tygodniami magistrat łódzki zgodził się na udzielenie jednego z placów miejskich pod budowę rzeczonego gmachu; sprawa więc z dziedziny projektów przechodzi do życia.

Gmach dla szkoły.

Ważną sprawę podjął świeżo I-szy Oddział Towarzystwa Kultury Polskiej na posiedzeniu z dnia 27-go lutego r. b. Wiadomo, że szkoły nasze już z tego powodu nie mogą nazwać się wzorowemi, iż, mieszcząc się w lokalach wynajętych, z konieczności muszą rezygnować z wielu warunków, które hygjena przepisuje budynkom szkolnym. Ideałem jest, aby każda szkoła miała dom własny, specjalnie na ten cel zbudowany. W myśl tego na zebraniu wspomnianym Zarząd postawił wniosek, aby utworzyć Towarzystwo w celu budowy gmachu dla szkoły, popieranej przez oddział, a mieszczącej się w lokalu najętym przy ulicy Miodowej, Zebrani zadeklarowali udziały na sumę kilku tysięcy rubli, postanawiając, że towarzystwo zostanie utworzone formalnie z chwilą zebrania deklaracji na sumę 200000 rubli. Tymczasowo wybrano komisję do zorganizowania towarzystwa. Do komisji tej weszli: dr. H. Gotard, dr. H. Higier, budowniczy, N. Hornstein, inż. M. Koral. rejent W. Korniłowicz, dyrektor szkoły, Jan Kreczmar, S. Kwarto, mecenas W. Łypacewicz i inż. W. Winawer. Bliższych wiadomości w tej sprawie zasięgnąć można u mecenasa W. Łypacewicza (Chmielna 29).

W sprawie pisowni.

Otrzymaliśmy z prośbą o umieszczenie następujący komunikat:

Wobec braku jednej ustalenej pisowni, która byłaby stosowana we wszystkich zakładach naukowych, i wobec zupełnego chaosu, panującego pod tym względem w naszych szkołach, nauczyciele języka polskiego jeszcze w roku szkolnym 1907/8 uznali za konieczne zająć się tą sprawą. W tym celu na specjalnym posiedzeniu uchwalono zwrócić się do Akademji Umiejętności w Krakowie z żądaniem ogłoszenia uchwał Zjazdu Reyowskiego lub rozstrzygnięcia tej kwestji w inny sposób w jaknajkrótszym czasie.

Akademja nadesłała odpowiedź wymijającą, zawiadamiając, że sprawa pisowni przekazaną została komisji. Upewniwszy się jeszcze drogą prywatną, że w najbliższej przyszłości żadnej decyzji ze strony Akademji spodziewać się nie można, sekcje języka polskiego P. Z. N, i St. N. P. porozumiały się znowu na początku roku szkolnego 1908/9 i wybrały komisję, złożoną z przedstawicieli obu tych grup, dla zajęcia się ponownie sprawą ortografji.

Komisja uznała przedewszystkim konieczność ujednostajnienia pisowni w szkole i rozpoczęła pracę w tym kierunku od rozesłania do kilkudziesięciu szkół średnich w Warszawie kwestjonarjusza dla zdania sobie sprawy z obecnego położenia rzeczy. Kwestjonarjusz zawierał 3 pytania:

I. Czy w danej szkole stosowana jest we wszystkich klasach jedna i ta sama pisownia i jaka?

II. Czy wszyscy nauczyciele języka polskiego w danym zakładzie są zwolennikami tej samej pisowni i jakiej?

III. Czy dla ujednostajnienia pisowni w szkołach zgodziliby się na inną?

Do chwili obecnej otrzymaliśmy na te pytania 64 odpowiedzi, z których wynika, że w szkołach używane są wszystkie 3 pisownie, t. j. Akademji, Kryńskiego i uchwał Zjazdu Reyowskiego,—nieraz wszystkie w jednym i tym samym zakładzie.

Odpowiedzi są tak niejednolite, a często niedokładne, że ścisłego obrachunku zrobić niepodobna; niektóre szkoły podały podpisy nauczycieli, inne odpowiedziały trzema wyrazami. Określenia są niekiedy zupełnie niejasne, jednego

podpisu odczytać niepodobna,—zdaje się jednak, iż następujące obliczenie da pewien cyfrowy obraz stanu rzeczy.

I	Akademja wyłącznie	10	zakładów	15,9%
II	Akad. z pozostawieniem swobody w kl. wyższych	4	„	6,4%
III	Kryński wyłącznie	21	„	33,3%
IV	Kryński z poz. swob. w kl. wyż.	2	„	3,2%
V	Kryński lub Rey	2	„	3,2%
VI	Rey wyłącznie	5	„	7,9%
VII	Różne pisownie	19	„	30,1%

Nie odstąpią od pisowni Akademji 2 zakłady
„ „ „ „ Kryńskiego 5 zakładów
„ „ „ „ Reya 2 zakłady.

Reszta zatym, t. j. 54 zakłady z nielicznemi wyjątkami nauczycieli, którzy zastrzegli swą odrębność,—jednomyślnie pragnie zgody i gotowa do wszelkich ustępstw, byle wybrnąć z niemożliwego chaosu, jaki panuje obecnie. Niektórzy podpisują się na zgodę pod warunkiem, że pisownia ta będzie przyjęta przez ogół lub przynajmniej przez większość. Rzecz jasna, że inaczej być nie może.

Nie jest to dokładny obraz stanu rzeczy jeszcze i z tego względu, że nie wszystkie zakłady odpowiedź nadesłały, liczba jednak jest dość poważna i pozwala wytworzyć sobie pewne pojęcie o tym, cośmy poznać pragnęli.

Pozostała jeszcze nietkniętą prowincja.

Komisja przed powzięciem decyzji w tej sprawie chciała jeszcze zasięgnąć rady pedagogów, nie biorących udziału w pracach sekcji, nie doprowadziło to jednak do żadnego rezultatu, a dłuższa dyskusja ujawniła jedynie zasadnicze różnice zapatrywań i stanowisk osób zgromadzonych,

Zdając sprawę z tej części swoich usiłowań, komisja nie usuwa się od dalszej pracy, o ile ta okaże się możliwą, pożądaną i dającą nadzieję doprowadzenia do celu.

C. Niewiadomska.
M. Kłuskiewicz.
E. Bobowska.
St. Szober.
St. Słoński.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Autonomja Rady Szkolnej krajowej nasuwa smutne refleksje Towarzystwu Naucz. Szkół Wyższych. Domagało się ono „autonomji szkolnej“, uważając ją za konieczny warunek normalnego i pomyślnego rozwoju naszego szkolnictwa“, za istotę tej autonomji uważało „prawo swobodnego urządzania szkół pod względem wychowawczym i dydaktycznym i taki skład R. S. K., w którymby stanowczą przewagę miały czynniki prawdziwie autonomiczne, t. j. wybierane z kół obywatelskich i nauczycielskich.“ Jak wiadomo, autonomja R. S. Kr. została rozszerzona nie w ten sposób, jedynie odpowiadający potrzebom kraju, lecz poprostu zwiększono w sprawach t. zw. personalnych kompetencję władzy, mianowanej przez rząd centralny. Wówczas nauczycielstwo szkół wyższych na Walnym Zgromadzeniu T. N. S. W. zwróciło się do przedstawiciela R. S. K. z oświadczeniem, że „nauczycielstwo ani jednym głosem nie oświadczyło się przeciw rozszerzeniu Rady Szkolnej, że jednak całe nauczycielstwo pragnie, by nie musiało żałować, iż kompetencja R. S. została rozszerzona.“ Obecnie „Muzeum“ daje wymowny głos takiego żalu. Od czasu nowej ustawy następować poczęły liczne przeniesienia nauczycieli „w drodze służbowej“, podczas gdy w 4-ch latach poprzednich nie zdarzył się ani jeden podobny wypadek. W ciągu niespełna półtora roku R. S. K. przeniosła 47 rzeczywistych nauczycieli, przydzieliła 14 do służby w innych zakładach. Nominacje otrzymywali czasem ludzie z najgorszemi lub nieodpowiedniemi kwalifikacjami. Dyrektorem gimnazjum został kapitan z 16-letnią ledwie służbą wojskową, pierwsze kroki stawiający w nauczycielstwie!

Nauczycielom przenoszonym nie wytaczano śledztwa, nawet na ich żądanie, że jednak przeniesieniem karzą za nieznane jakieś „winy“, świadczy ubocznie R. S. K. w jednym z tych poleceń zaznaczając „...do niniejszego zarządzenia Pan niczym nie dałeś powodu.“ Przeniesienia „ze względów służbowych“ stały się nowym środkiem dyscyplinarnym „wynikają nietyle ze wzglę-

dów służbowych"—jak mówi ostrożny i rozważny organ T. N. S. W. „ile ze względów serwilizmowych t. j. z chęci złamania w nauczycielswie ducha samodzielności, niezależności zdania, poczucia własnej indywidualności i godności."

Krzywda nauczycielstwa jest krzywdą dla szkolnictwa— nauczycielstwo „traci wiarę" w R. S. K. coprawda dawno już jej nie miało! T. N. S. W· z bólem i przykrością wyznaje i potępia winy władzy krajowej, domagając się uszczuplenia, nie jej kompetencji lecz dowolności w korzystaniu z tej kompetencji.

Dalszych żądań na razie T. N. S. W. nie stawia, chociaż właśnie wszystkie zarządzenia personalne R. S. K. świadczą o konieczności jej reorganizacjł całkowitej, usunięcia żywiołu urzędniczego. Ale ustawy, zaprojektowanej przez wszechmocnego dziś namiestnika p. Bobrzyńskiego, obalić się nie da inaczej, tylko przy pomocy całego społeczeństwa, przy współdziałaniu wszystkich sfer, stykających się ze szkołą. Aby je obudzić z doskonałej obojętności, z jaką dotychezas traktują gospodarkę R. S. K. trzeba usilnej planowej agitacji. Kto ją podejmie?

Z krytyką R. S. K. wystąpił na posiedzeniu lwowskiej Rady miejskiej delegat prof. dr. T. Ciesielski, stwierdzając, że „Rada zeszła na poziom biurokratyczny i coraz niepodzielniej odgrywają w niej rolę referentów urzędnicy administracyjni, a nie inspektorowie, nie mówiąc już o delegatach ciał autonomicznych. Nawet sprawy czysto pedagogiczne referują urzędnicy. Dochodzi do tego, że nawet inspektorowie nie wiedzą, co się dzieje."

Zdaniem delegata rady m. Lwowa „tym błędom i wadliwościom byłby zdolny zapobiec projekt nowej ustawy o R. S. K. wniesiony na ostatnim sejmie przez lewicę." Czego jednak od dzisiejszego sejmu oczekiwać można, pokazały głosy posłów na Zjeździe nauczycielstwa ludowego [1]). Organizacje nauczycielskie śmiało wystąpić powinny do ogółu społeczeństwa, organizując protest przeciwko marnowaniu sił narodowych przez ck. biurokratyczne traktowanie spraw wychowawczych.

H. O.

B) Z ziem obcych.

Z kongresu neurologów i psychjatrów w Gandawie.

Na IV-tym kongresie belgijskim neurologów i psychjatrów, który się odbył 26-go sierpnia r. 1908 w Gandawie, poruszono wiele spraw, mających związek z pedagogiką. Dr. Ley mówił o zapobieganiu chorobom umysłowym i nerwowym. Jako najskuteczniejsze środki w tym celu poleca: 1) Zaznajamianie najszerszych warstw społecznych z przyczynami chorób umysłowych. 2) Wychowanie dzieci nienormalnych na użytecznych członków społeczeństwa. 3) Reforma wychowania dzieci normalnych. Dupureux z Gandawy domagał się dokładnej obserwacji

[1]) Por. Nowe Tory zeszyt lutowy.

i zajęcia się dziećmi nienormalnemi. Obserwacja i wychowanie dziecka zaczynać się winny od kolebki. Dzieci miejskie obserwowane być winny w żłobkach i ochronkach. Już w szkołach macierzyńskich należałoby dzieci dzielić według zdolności umysłowych, dziećmi nienormalnemi zajmować się w osobnych oddziałach. Nauczyciele winni być obeznani z psychologją dziecięcą. Co do starszych dzieci, to referent przemawiał za zakładami specjalnemi, a przeciw klasom pomocniczym. Ten ostatni wniosek wywołał dyskusję, między innemi Decroly z Brukseli dowodził na podstawie praktyki, że uprzedzenie poprzedniego mówcy do klas pomocniczych nie jest słuszne.

Nowe prawo szkolne w Szkocji.

Z dniem 1-ym stycznia r. b. weszło w życie w Szkocji nowe prawo szkolne, które pomiędzy innemi postanowiło: 1) fundusz emerytalny dla nauczycieli 2) władze szkolne starać się mają o urządzenie inspekcji lekarskiej w szkołach, a także o środki na wyżywienie, ubranie i kąpiele dla dzieci, które tego potrzebują; 3) rodzice oskarżeni „o złe obchodzenie się z dziećmi“ będą pociągani do odpowiedzialności; 4) młodzież w wieku lat 14—17, która ukończyła szkołę elementarną a nie otrzymuje odpowiedniego wykształcenia, będzie obowiązaną uczęszczać na kursa specjalnie dla niej zorganizowane; 5) ustanawia się specjalny fundusz na organizowanie wykładów, których nie dają szkoły w danej miejscowości.

Żywienie ubogich uczniów w Berlinie.

W Niemczech istnieją towarzystwa, mające na celu dostarczać ciepłego posiłku ubogim dzieciom szkolnym. Jedno z tych towarzystw, korzystając nadto z ofiarności prywatnej jednego filantropa, poleca kierownikom szkół wydawać bony z pieczątką szkoły tym wszystkim dzieciom, które nie mają w domu w południe ciepłego posiłku. Obiady te wydają specjalne kuchnie szkolne. Dzieci, które przychodzą do szkoły rano bez śniadania, otrzymają w szkole przed zaczęciem lekcji ćwierć litra mleka lub kawy mlecznej i bułkę.

Wycieczki szkolne uczniów amerykańskich.

Jeżeli we wszystkich krajach wycieczki szkolne z celem naukowym dużą odgrywają rolę w kształceniu młodzieży, ni-

gdzie może nie przybieraja one takich rozmiarów, jak w Ameryce. Jedna ze szkół handlowych odbyła niedawno wycieczkę okrętem, zwiedzając wszystkie najważniejsze porty świata. Cały okręt był zapełniony uczniami, którzy słuchali wykładów coraz to w innym mieście. Niemniej oryginalnym pomysłem jest „specjalny pociąg rolników.“ Sześciu profesorów rządowego kolegjum rolniczego w Pensylwanji objeżdża powoli w pociągu, dostarczonym przez Towarzystwo kolei żelaznych, wszystkie okręgi rolnicze. Kierunek drogi i miejsca zatrzymania się zostały z góry ogłoszone, skutkiem tego profesorowie prócz własnych towarzyszących im uczniów znajdują w każdym mieście liczne audytorjum, złożone nieraz z tysięcy rolników. Jeżeli to przedsięwzięcie się uda „pociąg rolników“ powtarzać będzie perjodycznie swe wycieczki.

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych.

Krakowska komisja reformy szkolnej, wybrana na mocy uchwał Walnego Zgromadzenia z r. 1906 (por. Nowe Tory, luty, 1909, str. 178) ukończyła swe prace, uchwalając zredagowany przez subkomisje plan naukowy ośmioklasowej szkoły realnej. Plan ten został wydany nakładem Krakowskiej komisji reformy szkolnej wraz ze szczegółowym komentarzem p. t. Objaśnienia i materjały do planu szkoły realnej ośmioklasowej, Kraków, 1909, str. 72 i tablica,

Fundusz wdowi i sierocy. Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych utworzyło w roku 1891 na pamiątkę sprowadzenia zwłok Adama Mickiewicza do kraju i złożenia ich w podziemiach wawelskich *fundusz im. Adama Mickiewicza.* Na fundusz ten składają się drobne opłaty, uiszczane przez członków Towarzystwa w dowolnej wysokości, a z odsetek funduszu udziela się corocznie w dniu 4-ym lipca jednorazowe wsparcia wdowom i sierotom po nauczycielach szkół średnich. Dzięki niestrudzonej zapobiegliwości prof. Józefa Czarneckiego, który się od pierwszej chwili funduszem tym opiekuje, wzrósł on obecnie już do wysokości 34.741 koron. Nadto uchwalił Zarząd główny Towarzystwa utworzyć fundusz doraźnej pomocy dla wdów i sierot po członkach Towarzystwa, z którego wydawanoby zapomogi natychmiast po śmierci męża i ojca. Wszak jest to chwila dla rodziny także pod względem materjalnym naj-

smutniejsza, zwłaszcza, że nagromadzone oszczędności pochłonęła zwykle dłuższa choroba. Ten fundusz wdowi i sierocy oparty jest na zasadzie wzajemności. Członkowie Towarzystwa, pragnący zapewnić swym żonom i dzieciom taką doraźną pomoc, obowiązują się uiszczać jedną koronę w razie śmierci któregokolwiek z innych członków, którzy również rodzinie swej tę doraźną pomoc zapewnić pragnęli. Tak więc ci wszyscy członkowie Towarzystwa stają się na mocy odpowiedniego oświadczenia „uczestnikami“ funduszu wdowiego i sierocego, składając wraz z owym oświadczeniem przystąpienia pewną kwotę jako wpisowe na cele zapasowe funduszu. W razie śmierci któregoś z uczestników funduszu wdowa jego otrzymuje kwotę, wynoszącą tyle koron, ile uczestników w danej chwili fundusz liczy. Fundusz wejdzie w życie w chwili, gdy liczba zgłoszonych uczestników dosięgnie cyfry 300. Dotąd zgłosiło się już 154 uczestników.

Ś. p. Leonard Piętak. Bolesną stratę poniosło Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych wskutek śmierci d-ra Leonarda Piętaka, b. prof. uniwersytetu lwowskiego, posła do parlamentu austrjackiego, a następnie ministra Galicji, który w latach 1888—1897 był przewodniczącym Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, a ustępując z tego stanowiska, obdarzony został przez Walne Zgromadzenie godnością członka honorowego. W czasie, gdy ś. p. Leonard Piętak Towarzystwu przewodził, powstał fundusz im. Adama Mickiewicza, a nadto rozwinął się za jego prezesury świetnie dział wydawnictw książek szkolnych. Pogrzeb cenionego w najszerszych warstwach społeczeństwa dla niezwykłych zalet osobistych męża odbył się we Lwowie d. 2-go marca, a nad grobem otwartym przemówił m. i. przewodniczący Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, prof. dr. K. Twardowski.

Praktyczne kształcenie kandydatów zawodu nauczycielskiego w szkołach średnich. Celem praktycznego przygotowania absolwentów wydziałów filozoficznych we Lwowie i w Krakowie do zawodu nauczycielskiego w szkołach

średnich istnieją w gimnazjum VI-ym we Lwowie (dyrektor: dr. A. Danysz) i w gimnazjum św. Anny w Krakowie (dyrektor dr. Władysław Kulczyński) odpowiednio urządzone kursa praktyczne, na których kandydaci stanu nauczycielskiego zaprawiają się pod okiem dyrektorów zakładu i wyznaczonych do tego profesorów do udzielania nauki i do połączonych z tym czynności nauczycielskich. Wobec olbrzymiego zapotrzebowania sił nauczycielskich w średnich szkołach galicyjskich dwa takie kursa, jeden we Lwowie, drugi w Krakowie, kształcące co roku po sześciu kandydatów, żadną miarą wystarczyć nie mogą. To też XXIV Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych uchwaliło zwrócić się do władz z prośbą o utworzenie dalszych tego rodzaju kursów w innych zakładach średnich. Na przedłożoną w tej mierze Radzie szkolnej krajowej prośbę Towarzystwo otrzymało zapewnienie, że Rada szkolna krajowa wdroży kroki celem uzyskania od ministerjum wyznań i oświaty pozwolenia na urządzenie takich kursów w dalszych sześciu zakładach.

Polski Związek Nauczycielski.

W miesiącu lutym Zarząd Związku odbył jedno posiedzenie w d. 11-go lutego, załatwiając przeważnie wewnętrzne sprawy administracyjne oraz sprawy, związane z wydawnictwami Związku.

W dniu 20-go lutego odbyło się przy znacznym napływie członków III-e miesięczne zebranie połączonych sekcji, na którym dr. J. Bielicki wygłosił referat p. t.: „Stan obecny atomistyki chemicznej,“ a p. Jezierski odczytał pracę prof. Zielińskiego z Petersburga nadesłaną jako jeden z numerów Prac metodycznych w zakresie nauczania średniego. Odczyt nosił tytuł „Apologja klasycyzmu.“ Obydwa odczyty wzbudziły duże zainteresowanie i ożywioną dyskusję.

W lutym również opuściła prasę praca J. Trzebińskiego wydana przez Zwięzek jako Nr 3-ci „Prac metodycznych“. Nowych członków na posiedzeniu lutowym Związku przyjęto osób pięć. Sekcja pedagogiczna odbyła w lutym 2 posiedzenia: d. 1-go lutego p. R. Centnerszwerowa odczytała referaty: 1) kary i nagrody w szkole; 2) samorządna szkoła; oparte na materjale kongresu wychowania moralnego w Londynie. Posiedzenie 16-go lutego było poświęcone dyskusji nad sprawą przeciążenia w szkole. W rezultacie tej dyskusji powzięto zamiar ułożenia, rozesłania i opracowania kwestjonarjusza, dotyczącego tej sprawy. Z kwe-

stjonarjuszem zaprojektowano zwrócić się do nauczycieli, wychowawców i młodzieży.

Sekcja języka polskiego odbyła w styczniu i w lutym po dwa posiedzenia, zbierając się regularnie co 2 tygodnie przy frekwencji od 14—15 osób na każdym posiedzeniu.

D. 15-go stycznia odczytano referat p. A. Drogoszewskiego p. t. Wykład III części Dziadów; d. 29-go stycznia posiedzenie miało charakter dyskusyjny, przyczym omawiano sprawę nauczania historji literatury polskiej w szkołach średnich.

Dnia 12-go lutego wygłosili referaty: p. Wójcicki o „Słowackim i p. Szober „Szkic metodyki języka polskiego."

Dnia 26-go lutego p. Drogoszewski miał w sekcji referat p. t.: wykład „Beniowskiego."

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Prace metodyczne w zakresie wykształcenia średniego,

zebrane staraniem

WACŁAWA JEZIERSKIEGO.

Plan wydawnictwa:

1. Logika.
2. Nauki matematyczne: (w opracowaniu D-ra M. Feldbluma, J. Grabowskiego, J. Polikiera, inż. Straszewicza, T. Świętochowskiego i innych).
   a) Arytmetyka i gieografja konkretna.
   b) Algiebra.
   c) Gieometrja.
   d) Trygonometrja.
   e) Lucjan Zarzecki. Metodyka arytmetyki początkowej (rys. historyczny).
3. Przyrodoznawstwo.
   a) K. Czerwiński. Zarys metodyki przyrodoznawstwa.
   b) B. Dyakowski. Przyrodoznawstwo elementarne (opuściło prasę).
   c) D-r J. Trzebiński. Botanika (opuściła prasę).
   d) K. Czerwiński. Zoologja.
   e) W. Jezierski. Anatomja i fizjologja człowieka.
   f) K. Czerwiński. Biologja ogólna.
   g) St. Kalinowski. Fizyka propedeutyczna i systematyczna.
   i) Inż. S. Kontkiewicz. Mineralogja i gieologja, oraz wycieczki gieologiczne po kraju.
   j) Kosmografja.
   k) K. Czerwiński. Rysunek w nauczaniu zoologji.
4. Psychologja.

5. W. Nałkowski. Zarys metodyki gieografji (opuścił prasę).
6. M. Dubrowski i J. Jakubowski. Historja.
7. L. Krzywicki. Ekonomja społeczna.
8. J. Lange. Prawoznawstwo.
9. Nauczanie literatury (w opracowaniu prof. D-ra A. Brücknera, Br. Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego i innych).
10. Nauczanie języków:
    a) Nauczanie języka polskiego.
    b) Prof. D-r Tadeusz Zieliński. Nauczanie języków klasycznych.
    c) J. Cwietkowski i L. Kozakowski. Nauczanie języka rosyjskiego.
    d) T. Benni. Nauczanie języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.
11. Ant. Gawiński. Dziecko w obliczu piękna.
12. Sztuki plastyczne (rysunek, malarstwo, modelowanie).
13. Ant. Gawiński. Historja sztuki.
14. H. Opieński. Muzyka.
15. I. Moszczeńska. Etyka.
16. Wychowanie fizyczne.
    a) Zasady naukowe wychowania fizycznego.
    b) Nauka sprawności fizycznej.
    c) Nauka gimnastyki, zabaw ruchowych i sportów

Nadto opracowane będą i wydane:

17. Projekt ustawy szkoły średniej.
18. Projekt szkoły średniej.

Nazwiska osób, mających opracowywać działy, przy których autorów nie wymieniono, zostaną ogłoszone później.

Zastrzega się możliwość zmian i uzupełnień. Poszczególne opracowania ukazywać się będą w miarę przygotowania przez autorów pod właściwemi numerami (i literami), oraz pod ogólnym tytułem wydawnictwa.